

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Faculdade de Belas Artes

O ESTÁGIO E A ABORDAGEM TIPOGRÁFICA

SOFIA DE SOUSA PINTO TRIGUEIROS CUNHA

Dissertação de Mestrado, apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3ºciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Professor Orientador: Professor Doutor Henrique Vaz

Julho de 2010

Resumo

Após um ano lectivo a estagiar na Escola Artística de Soares dos Reis, acompanhando alguns dos alunos do 12º ano na disciplina de Desenho, termino este Mestrado e profissionalização com uma dissertação onde realço alguns dos aspectos mais marcantes da minha experiência, associados à temática da Tipografia que a veio enriquecer.

Em três capítulos dividido, o presente trabalho revela a relação entre as vivências de estágio e a reflexão e pesquisa daí resultante.

Especialmente sensibilizada pela diversidade de alunos existente numa turma e pelas questões da aprendizagem, no primeiro capítulo refiro também o contexto escolar e a forma como nele intervim.

No segundo capítulo, enquadro a Tipografia com um apontamento da sua história e as razões que me levaram a crer que esta é uma boa temática para abordar não só no contexto em que estive (uma escola artística), mas também noutras escolas.

Por último, já não como observadora-participante, mas como participante-mentora, apresento o processo de elaboração da proposta que leccionei. Esta permitiu enquadrar o contexto tipográfico num exercício em que se pretendia trabalhar a composição visual com ritmo, movimento e tempo, o que proporcionou a verificação prática (ainda que de forma embrionária) da pertinência e potencial que a abordagem tipográfica pode ter na escola.

Assim, a etapa que nesta fase termina, permitiu-me concluir que o caminho da docência exige ao professor uma constante reinvenção de si próprio, tanto na forma de se relacionar com os alunos e colegas como na criatividade das suas abordagens.

Abstract

After one school year serving as apprentice in the artistic School Soares dos Reis, accompanying some of the students of the 12th year in the subject of Drawing, I finish this Masters and professionalization with a dissertation where I highlight some of the most striking aspects of my experience, associated with the theme of typography that has greatly enriched it.

Divided into three chapters, the present dissertation reveals the relationship between the experiences of traineeship and the reflection and research from there resultant

Especially appreciative for the diversity of students in a class and the existing issues of learning, in the first chapter I also make a reference to the school context and how was my intervention in it.

The second chapter frames the Typography with a note of its history and reasons that lead me to believe that this is a good topic to discuss not only in the context in which I was (an art school) but also in other schools.

Finally, not as an observer-participant, but as a participant-mentor, I present the process of drafting the proposal that I taught. This allowed to fit the context typo in an exercise which sought to work with the composition of visual rhythm, movement and time. This allowed me to check (although in an embryonic form) the relevance and potential of typographic approach may have at school.

Thus, the step that ends at this stage, had taken me to conclude that the way of teaching requires a teacher's constant reinvention of himself, not only o the way of interacting with students and colleagues but also by increasing the creativity on his approaches.

Résumé

Après une année scolaire où j'ai effectué un stage à l'école artistique Soares dos Reis en accompagnant quelques classes de la 12e année dans la discipline de 'Desenho' (Dessin), je termine cette maîtrise et la professionnalisation avec une thèse où je souligne certains aspects les plus frappants de mon expérience, associée avec le thème de typographie, qui l'a énormément enrichi.

Divisé en trois chapitres, cet ouvrage révèle la relation entre l'expérience de stage et la réflexion et résultat de la recherche.

Particulièrement touchée par la diversité des élèves dans une classe et les questions actuelles de l'apprentissage, dans le premier chapitre je fais référence également au contexte scolaire et la façon comme j'ai intervenu.

Dans le deuxième chapitre, je crée le cadre de la typographie avec une note de son histoire et les raisons qui m'ont amené à croire que c'est un bon sujet pour discuter non seulement dans le contexte où j'ai été (une école d'art), mais aussi dans d'autres écoles. Enfin, pas en qualité d'observateur-participant, mais comme un participant-mentor, je présente le processus d'élaboration de la proposition que j'ai enseigné. Cela a permis d'encadrer le contexte typo dans un exercice qui vise à travailler avec la composition du rythme visuel, le mouvement et le temps, ce qui m'a permis de vérifier (malgré de manière embryonnaire) la pertinence et le potentiel que l'approche typographique peut avoir à l'école.

Ainsi, la scène que cette étape se termine, m'a amené à conclure que le chemin de l'enseignement exige du professeur (l'enseignant) une réinvention constante de lui-même, tant dans la forme de se rapporter avec les élèves et les collègues comme dans la créativité de ses approches (abordages).

Agradecimentos

Estas são as linhas em que se faz a verdadeira justiça à existência desta dissertação, pois sem a colaboração das pessoas que a seguir mencionarei, o que tenho escrito não seria o mesmo, mas totalmente diferente.

Em primeiro lugar, a quem generosamente nos recebeu e acompanhou ao longo desta experiência na Soares dos Reis, a professora Leonor Soares, que para esta dissertação deu o seu precioso contributo, não só implícito como efectivo.

Seguidamente, a quem percorreu comigo este caminho, a Rita, com quem pude partilhar ideias, experiências e amizade.

Aos professores Henrique Vaz e José Paiva, pela paciente orientação, conversa e contributo.

A todos os colegas de Mestrado e especialmente, nesta fase, aos do grupo de relatório, cujos testemunhos contribuíam para fortificar este percurso que é individual, mas pode e deve ser partilhado.

Ao Miguel, pelas “folgas” e pelo muito importante apoio e compreensão que deu neste percurso.

À tia Teresa, pelas impressões que tornam visível este documento.

À Leninha e Benedita, pela constante preocupação e disponibilidade e pelo contributo que deram.

Aos meus pais e irmãos, pela estabilidade que representam, que aqui significa uma contribuição implícita, mas fundamental.

À minha mãe, que muito considero, pela forma tão presente e prestável com que foi acompanhando e ajudando a enriquecer este trabalho.

Por fim, e por tanto, ao meu João.

Índice

Introdução	1
A Capítulo I Estágio > Contexto e Experiências	5
A1 A Escola > História, Cursos, Espaço e Vivências	6
A2 As Turmas e os alunos > Caracterização, Observação e Reflexão	12
. Introdução	
. Questões da observação Geral das Turmas	
. Questões da observação Particular das Turmas	
. Reuniões	
A3 Desenho A no 12º ano > Caracterização da disciplina e suas particularidades na Escola Artística de Soares dos Reis	32
A4 A aluna a quem chamam Professora	36
A5 Colaborações na Comunidade Escolar	39
B Capítulo II Tipografia > Para uma abordagem na Escola.....	43
B1 Tipografia, porquê? > Processo e motivação para a escolha do tema	44
B2 Apontamento Histórico sobre a tipografia	46
B3 Tipografia na Escola Soares dos Reis > presente e passado	51
B4 Dois motivos para a presença da Tipografia na Escola	52
. Relação escola - casa	
. Flexibilidade	
C Capítulo III Aplicação > Exercício com tipografia no estágio	55
C1 Tipografia > limites e possibilidade	56
C2 Preparação > Planificação e proposta	58
C3 Realização > Apresentação e resposta dos alunos	61
C4 Avaliação > Parâmetros, objectivos e resultados	63
C5 Feedback > Considerações dos alunos em relação à tipografia	69
Conclusão	73
Bibliografia	79
Anexos	

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Faculdade de Belas Artes

O ESTÁGIO E A ABORDAGEM TIPOGRÁFICA

SOFIA DE SOUSA PINTO TRIGUEIROS CUNHA

Dissertação de Mestrado, apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3ºciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Professor Orientador: Professor Doutor Henrique Vaz

Julho de 2010

Introdução

Apresentação

Após uma dezena de anos a dedicar os tempos livres a actividades e formações para crianças e jovens, não encontrei sentido no abandono dessa ocupação, que deixaria de poder ter lugar nos tempos sobranes, quando iniciasse uma actividade profissional.

Foi então que, perspectivando a utilidade social desse gosto, me aventurei a um dito “Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3ºciclo do ensino Básico e no Ensino Secundário”, de forma a poder passar a um novo estatuto de aluna – Aluna professora – e assim não me afastar da realidade do ensino.

Este mestrado foi orientado pelas faculdades de Belas Artes e Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, no sentido de poder abordar as duas principais competências reunidas nesta área (pedagógica e artística).

Durante um longo período de tempo (só hoje é que se inicia uma mudança nesse sentido), os professores iniciavam a sua actividade sem antes estudarem as questões pedagógicas que envolvem o ensino, o que adquiriam com a experiência ou através de investigação individual.

Nesse sentido, a realização deste mestrado é vantajosa, não só formal como concretamente, pela possibilidade de se reunir um grupo interessado nas questões pedagógicas e da escola que, com alguma orientação vai reformulando a sua postura e pensamento através da recolha e partilha de novos dados. Posteriormente, com a realização do estágio, o professor (ou candidato) pode acompanhar o percurso de outro professor e respectivos alunos, tendo assim a oportunidade de observar e problematizar a realidade escolar sem as preocupações de quem está mergulhado nela.

O presente trabalho é fruto, precisamente, desta segunda fase do mestrado – estágio - que no meu caso se realizou na escola Artística de Soares dos Reis durante o ano lectivo de 2009/2010. Acompanhámos o trabalho de uma professora e respectivas turmas na disciplina de Desenho A, no 12º ano, colaborando nas práticas lectivas como participantes e observadoras. A

professora que cooperou com este estágio foi a Dra. Leonor Soares que generosamente acolheu duas alunas. Comigo esteve a estudante de Mestrado, Rita Almeida, a quem também farei referência ao longo do texto.

No relatório sublinho os aspectos a que dei maior relevo nesta experiência, assim como aqueles que envolvem o tema que a esta associei. A Tipografia é uma temática de especial interesse pessoal, com base na qual realizei a proposta de aula que pude leccionar.

Processo e Objectivos

A elaboração deste relatório vai-me permitir sustentar ou enfatizar o trabalho realizado durante o estágio. A oportunidade de reunir a observação e a reflexão num formato escrito proporciona um processo sobretudo de construção que ajuda a efectivar algumas ideias. Neste percurso de confronto com uma realidade na qual somos novatos e sobre a qual começamos a formar ideias, tem interesse fazer o reconhecimento daquilo que pensa quem já estudou efectivamente sobre o assunto. Apesar de ser enriquecedor debater ideias que se opõem àquilo que pensamos, deparei-me a recolher principalmente aquelas que vinham reforçar as que já tinha e as que fui criando ou adquirindo.

Em relação à tipografia, pretendo neste trabalho, em seguimento do estágio, pensar na forma e pertinência da sua adequação ao contexto escolar que teve como ponto de partida uma convicção, seguida da possibilidade de concretização que aqui exploro de forma breve. Inicialmente o tema era sobretudo acerca da Tipografia e a sua presença na escola, no entanto, no desenrolar da experiência de estágio o meu olhar perdeu-se no funcionamento das turmas e dos alunos, na vida da escola, etc. Se o contexto escolar iria fazer parte de uma introdução, passou a afirmar a sua presença pela importância que teve, o que implicou uma redução na preocupação com as questões do tema inicial. Mantenho e apresento a convicção de que este seja um conteúdo com interesse para os alunos do ensino Secundário, no entanto, fica o desejo de futuros desenvolvimentos mais aprofundados.

Estrutura

Na organização do trabalho pretendi que a estrutura fosse clara, não só para melhor o poder desenvolver, como também para facilitar a sua posterior consulta. Está dividido em três grandes capítulos, progressivos no assunto a que se referem, e subdivididos pelos temas mais relevantes.

O primeiro capítulo refere-se à experiência de estágio, no segundo introduzo a temática da tipografia e no terceiro reúno os dois primeiros, referindo a unidade que leccionei.

Sobre a experiência de estágio, refiro o contexto da escola não só na sua vertente factual/histórica, como também na sua relação com as minhas vivências. Dou especial relevo à relação que estabeleci com os alunos das turmas, tendo sido conveniente criar outras divisões no subcapítulo.

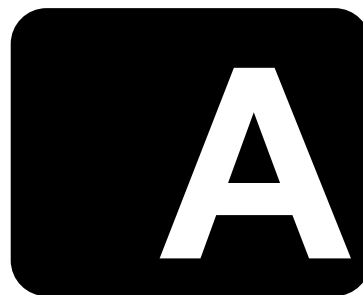
Refiro a disciplina de Desenho num sentido mais formal, criando relação com as suas particularidades na escola de Soares dos Reis.

Ainda no mesmo capítulo, estabeleço considerações sobre a experiência como estagiária, assim como as actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

Sobre a Tipografia, apresento a motivação para a escolha deste tema, assim como alguns pontos relevantes da sua história. Refiro também a relação da escola Soares dos Reis com a Tipografia, que é já de longa data, tal como as razões que podem tornar a sua presença nas aulas pertinente.

No último capítulo revelo a concretização de uma abordagem tipográfica na escola, aplicada à disciplina de Desenho. Centro-me na experiência da unidade leccionada, percorrendo os passos que envolvem a prática de um professor neste tipo de situação (planificação, aula e avaliação). Por fim, trato os dados obtidos através do parecer dos alunos sobre a tipografia. Distribuí uns questionários onde procurei saber de que forma é que esta realidade é presente e/ou pertinente nas suas vidas.

Segue-se, então, o primeiro capítulo que abordará as questões relacionadas com o contexto de estágio.



Capítulo I

Estágio > Contexto e Experiências

A Escola > História, Cursos, Espaço e Vivências

Inauguro a apresentação do local onde dei, como professora principiante, os primeiros passos na fascinante saga do ensino, com uma referência à origem da palavra *Escola*. “*Vem do latim schola, pelo grego scholé, que inicialmente significava repouso, descanso, tempo livre, só mais tarde passa a significar instituição na qual se educa, cujo conceito implica a existência de dois grupos, os professores e os alunos (...)*” (Sil, 2004: 35)

A escola Soares dos Reis comemora este ano cento e vinte e cinco anos, o que significa, cinco vezes a minha vida. Este facto impõe respeito e, por outro lado, reduz a quase insignificante aquilo que pude ver em sete meses.

No entanto, na proporção da minha experiência, este tempo foi bastante representativo.

Actualmente a escola habita um edifício remodelado através do programa “Parque Escolar”, que pertencia à escola secundária Oliveira Martins na rua Major David Magno, 139. Aqui as paredes ainda não falam. Quem entra no edifício não é capaz de imaginar nem parte do longo caminho já percorrido, um espaço moderno que marca um novo início. Aquilo que poderia parecer um começo mais não é, na verdade, que um recomeço.

Inicialmente, em 1884, foi criada a escola de desenho industrial de Faria de Guimarães do Bonfim começando as suas actividades escolares a 12 de Janeiro de 1885 em instalações precárias num prédio de habitação no campo 24 de Agosto. Mais tarde recebe ordem de despejo e como recurso, passa a utilizar as antigas instalações do liceu Alexandre Herculano, na rua de Santo Ildefonso. As instalações continuavam desapropriadas, mas só em 1927 foi autorizada a compra de uma velha fábrica de chapéus na rua Firmeza, que após a requalificação do edifício se adaptou às novas funções. Foi neste edifício que a escola se manteve até 2008.

Naturalmente, depois da mudança, a identidade da escola encontra-se um pouco difusa. A História e os hábitos têm peso, por isso haverá aspectos que terão continuidade, mas o clima de mudança trará, com certeza, novos acertos, ainda em estabilização. Depois de oitenta e um anos no antigo edifício, hoje, em termos visíveis, a identidade da escola encontra-se sobretudo nos aspectos que a preenchem. No novo edifício aquilo que, para já, nos ajuda a espreitar “A Soares dos Reis”, são peças antigas que encontramos espalhadas pela escola, nas oficinas e em algumas salas, que nos transportam para outro ambiente decorativo e, a ele associado, aquilo que lá se fazia (e continua a fazer, mas agora noutro contexto). A circulação pela escola permite igualmente conhecer uma pequena parte do trabalho que é realizado pelos alunos, o que vai animando, felizmente, o constante azul pardo dos corredores. A habitação do espaço e a construção da identidade do edifício como Escola Artística de Soares dos Reis, está ainda em processo, vivendo-se por enquanto o *luto* ou a *nostalgia* do antigo edifício ou a *Antiga Escola*. Os alunos ainda estabelecem comparações com o que se fazia no outro edifício e a forma como podiam fazê-lo.

Não só pela forma de vestir, mas também pela maneira de estar, os alunos são quem nos acolhe no edifício, definindo o ambiente de *Escola Artística*. Relaxadamente em sofás ou no chão em frente da escola, a tocar viola no bar ou a fazer porta-chaves com agulhas e esponja no intervalo, a jogar cartas, etc. No que diz respeito à sua vivência do espaço escolar, apesar de não se mostrarem totalmente insatisfeitos, nota-se ainda algum constrangimento, perante o novo edifício. Se no antigo, com menores condições, era possível a intervenção plástica dos alunos nas paredes, nos cacifos e no espaço em geral, neste momento, com as novas instalações, esse tipo de acções deixou de ser possível. Ora, para os alunos isto significa deixarem de poder sentir o espaço como seu. Às regras de preservação, entre outras associadas ao projecto de arquitectura, assim como aquelas que são instituídas no ambiente escolar, alia-se o facto de a saída da escola não ter muito movimento automóvel e dispor de um jardim, onde os alunos recorrem sempre que não estão em aulas. Apesar de o hábito tornar as situações “naturais”, o facto de os alunos se sentirem mais convidados a estar fora da escola do que dentro dela, não pode ser visto como grande virtude. Os espaços da escola foram esteticamente bem

solucionados e mostram também algumas preocupações práticas e funcionais. No entanto, deixam a desejar na forma como foram pensados para as vivências particulares dos alunos da escola Soares dos Reis.

Nos aspectos de identidade invisível, que dizem respeito ao que se sente e vive na escola, imagino que terei uma visão redutora.

Fui surpreendida quando o presidente da associação de estudantes discursou numa das festividades dos cento e vinte e cinco anos e quase comovido referiu precisamente aspectos como a relação entre colegas e o ambiente que se vive na escola, mostrando fortes desejos de que isso não se perdesse. Notei, de facto, na escola um ambiente descontraído entre os alunos, bastante confortável e receptivo a novas pessoas.

Entre professores senti que vivem claramente uma fase de mudança. Não só a que se refere à transição de edifício mas sobretudo na que diz respeito às mudanças operadas pelo novo sistema de ensino. Muitos professores pediram reforma, há muito trabalho individual, chegam novos colegas, não há um local de convívio e *as coisas* mudaram de sítio. Tudo isto contribui para alguma instabilidade, não tanto funcional porque essa adaptação é mais rápida, mas emocional.

A importância que dou hoje à sala dos professores não tem precedentes. Durante o tempo de estágio, julgo que lá terei entrado três vezes: uma na visita geral à escola, outra para colar um cartaz de convite à participação num workshop que organizámos e a terceira para ocupar um tempo de espera. O ritmo desta frequência não está relacionado com a minha situação de estágio, mas sim com o facto de este não ser um espaço convidativo ou prático. Consequentemente, poucos professores o usam com assiduidade, preferindo, nos intervalos, a sala de aula ou o bar. Ao contrário de outras escolas, esta sala não contém nenhum pretexto que convide ou obrigue a frequência dos professores. Sem a obrigação de trocar o livro de ponto (pois este é digital) ou a possibilidade de tomar alguma coisa longe das confusas filas de alunos, não se encontram nesta sala, outras razões que motivem o desvio dos professores na sua rota obrigatória ou desejável.

Um local de encontro para os professores é fundamental. A cooperação entre duas pessoas que não se conhecem é bastante menos apelativa do que entre duas pessoas que vão partilhando situações do dia-a-dia. A conversa ou a

simples troca de impressões é, a meu ver, um hábito que não só aviva a relação crítica e emocional com a profissão, como também poderá promover a colaboração entre os professores. Crítica pois, para além de nos fazer verbalizar e questionar o que fazemos, nos faz ter a percepção do trabalho realizado pelos outros colegas. Emocional por estabelecermos laços com os nossos pares.

Não querendo defender que fora de um espaço a isso destinado a conversa não aconteça, acredito que a existência privilegiada de um para o encontro de professores dentro da escola, seja uma mais-valia para o seu desempenho.

Perrenoud, em relação à cooperação entre os professores e à sua troca de conhecimento, diria que *“a relação com o saber não mudará muito se cada um se puder abrigar numa relação com os outros que evita a controvérsia e por vezes o debate ou a simples cooperação de práticas. (...) Que fazer? Dizer simplesmente “cooperem!” é tão ineficaz e perverso quanto o célebre “seja espontâneo!”* (Perrenoud, 2002:98). É necessário proporcionar o relacionamento para facilitar as iniciativas conjuntas!

Em termos de cursos ministrados, a escola Soares dos Reis acompanhou as transformações sociais que foram caracterizando a nossa sociedade desde o século passado. Inicialmente dirigia-se sobretudo à formação da classe trabalhadora, facultando cursos para pintor decorativo, decorador, tecelão, formador e estucador e ainda cursos complementares para cinzelador, marceneiro, gravador em aço, ourives, entalhador, pintor, decorador e tecelão-debuxador, estes destinados ao sexo masculino. Para o público feminino, a escola criou cursos de labores, costureira de roupa branca, bordadeira-rendeira, modista de chapéus e modista de vestidos. Posteriormente foi iniciado também um curso de preparação para as Escolas de Belas Artes.

Em 1948, quando se publicou o estatuto do ensino técnico profissional, a então escola de artes decorativas de Soares dos Reis, passou a oferecer cursos artísticos especializados como pintura, escultura e cerâmica decorativas, mobiliário artístico, cinzelador, gravador em cobre, bronze e aço. Começou também a especializar-se em artes gráficas com o curso de desenhador gravador litográfico.

Em 1972/73, com a reforma do ensino secundário, alteraram-se os cursos gerais e complementares de artes visuais, o que incluía artes dos tecidos, equipamento e decoração, artes do fogo e artes gráficas.

Depois do 25 de Abril, o curso unificado de 7º, 8º e 9º anos, vem substituir os cursos gerais. É a partir daqui que a escola passa a ter a designação de hoje: Escola Artística de Soares dos Reis, em consequência do desaparecimento da distinção entre ensino liceal e técnico. Apesar disso, foi só a partir de 1986 que a lei possibilitou a criação de estabelecimentos especializados, permitindo a aprovação de um estatuto de escola especializada de ensino artístico para a Soares dos Reis com a possibilidade de elaborar programas próprios, projecto pedagógico e reorganizar o espaço para a transformação da frequência para cursos complementares de nível secundário.

Esta escola está hoje vocacionada para o ensino e a prática das artes visuais e oferece quatro cursos especializados: Curso de Comunicação Audiovisual, Curso de Design de Comunicação, Curso de Design de Produto e Curso de Produção Artística Estes quatro cursos, exclusivamente dirigidos para o nível de estudos secundários, funcionam em regime de frequência diurna e nocturna. A orientação destes cursos possibilita que os alunos se candidatem a uma especialização tecnológica, ensino superior ou inserção no mundo do trabalho. Esta preparação especializada, contém uma carga horária bastante exigente, o que implica no 12º ano, uma frequência das 8.30h às 18.30h, com uma das tardes livre.

A escola também oferece outros cursos em horário pós-laboral, inseridos no regime das “novas oportunidades”. São cursos técnicos que permitem habilitar pessoas que não tiveram sucesso no regime regular, por diversos motivos, como a inaptidão, desadaptação ou abandono, decidindo posteriormente voltar a estudar. Também para este caso, a escola Soares dos Reis apresenta um excelente potencia em termos de material e de oficinas. As ofertas abrangem as áreas de desenho gráfico, joalharia/cravador, multimédia, ourivesaria/cinzelador, cerâmica criativa, pintura cerâmica, design de moda, design têxtil para tecelagem e estamparia.

Para além da forte componente técnica, os alunos adquirem habilitações académicas equivalentes ao 12º ano, o que lhes permitirá uma melhor

adaptação social, uma “*nova oportunidade*”. (dados históricos retirados do site:
www.essr.net)

As Turmas e os Alunos > Caracterização, Observação e Reflexão

Este ponto é de especial relevo neste relatório por representar aquilo em que dispensei mais tempo durante a experiência de estágio, por constituir novidade para mim e também por ser nos alunos das turmas que encontramos o cerne da nossa profissão.

Assim sendo, por haver variados assuntos a tratar neste ponto, optei por criar subdivisões, de forma a conseguir tornar mais perceptíveis as minhas questões ou observações.

*“Não damos ao espírito das crianças a mesma importância que damos aos seus pés; na verdade, eles têm sapatos de diversos tamanhos, conforme a medida dos seus pés; quando virá uma escola à medida?”
Edouard Claparède – intervenção na Sociedade Médica de Genebra (cit.in Giordan, 2007: 87)*

Introdução

As turmas do ensino secundário são, em geral, grupos de pessoas dentro da mesma faixa etária que tomaram algumas opções em comum e que durante um espaço de tempo partilham, neste caso, as aulas. Podem ser, por isso, pessoas de origens e contextos diversos. Na escola Soares dos Reis esta questão é particularmente presente, pois com as mesmas características só existe mais uma que se situa em Lisboa: Escola Artística António Arroio, o que significa que muitos alunos vêm de fora da cidade ou já vivem sozinhos. No entanto, aquilo que os pode separar em termos de origem geográfica, une-os no interesse que têm em comum. Geralmente é um interesse que fala alto o suficiente para os fazer acordar duas horas mais cedo do que se estivessem na escola da freguesia ou mesmo viverem sozinhos numa cidade nova aos quinze

anos. Isto para além da carga horária, já referida anteriormente, que é consideravelmente superior às outras escolas onde no 12º ano só têm aulas de manhã. Este factor parece ser preponderante na questão da identidade invisível da escola, como já referi também anteriormente, pois os laços e a postura entre os alunos é diferente daquela que existe numa escola em que a frequência é mais acessível.

Os alunos das turmas que leccionámos têm idades compreendidas entre os dezassete e os vinte anos, estando a maioria na faixa entre os dezassete e os dezoito.

Contexto

Na distribuição dos estágios, fomos colocadas quatro colegas na Soares dos Reis, duas com formação em arquitectura e as restantes em design gráfico. Terá sido esse o critério para nos dividirem pelas duas professoras disponíveis, pois cada uma leccionava turmas nessas áreas. A Rita e eu somos de design gráfico e coincidência ou não, o horário mais conveniente para as duas, apanhou sobretudo a turma da mesma área. Com esta estivemos dois blocos semanais de noventa minutos e com a turma de design de produto, apenas um bloco com o mesmo tempo. Para além destas duas turmas, a professora Leonor Soares leccionava uma terceira, de produção artística, que acompanhámos apenas na altura em que desenvolvemos uma unidade com os alunos.

Questões da observação Geral das Turmas

Neste ponto agrupei algumas questões que surgiram do contacto com as turmas e os seus alunos durante o estágio, mas que se poderão reportar a situações de “alunos” e “turmas” em qualquer escola. Concentrei neste grupo aquelas em que o olhar foi abrangente ou geral sobre as posturas e dinâmicas dos alunos, assim como a respectiva intervenção do professor.

A primeira divisão que realizei, fi-la por serem três assuntos comuns no debate diário entre professores. Encontraríamos poucos que não se queixem dos atrasos, da falta de tempo para cumprir o programa ou do desinteresse e insucesso escolar dos alunos. Nos dois primeiros, constato um facto que é e será uma problemática presente na rotina de um professor, com a qual importa mais saber lidar do que querer lutar contra. O desinteresse continua a ser uma temática corrente no dia-a-dia, no entanto tem implicações mais complexas que exigem maior reflexão. Partindo desta temática, vou criando alguns desvios a propósito de questões que com esta se relacionam e exploram a relação do professor com a sua profissão e os seus alunos.

Sobre os atrasos, enquanto aluna, seria das primeiras a quem se poderia apontar o dedo. No entanto, na situação em que me encontrei durante o estágio, no papel de professora, não pude deixar de reparar no incómodo que essa questão representa. Os problemas que causam, na disciplina de Desenho, não são tanto as entradas faseadas ou a interrupção da aula, mas a forma como isso condiciona o trabalho dos alunos. Na realidade, a soma dos atrasos e das arrumações no início e final de aula, faz falta, reduzindo o tempo produtivo para trabalhar.

Na questão do tempo, é difícil tê-lo a mais. Efectivamente, constato que a dimensão do programa a cumprir nesta realidade, é ambiciosa. Este ano foi agravada ainda mais esta questão por termos passado pela “gripe A” que gerou alterações como a disposição geral, o sistema de faltas e a necessidade de esclarecer os alunos durante as aulas. Também o trabalho dispendido para as comemorações dos cento e vinte e cinco anos da escola contribuiu para mais um atraso no desenvolvimento e cumprimento do programa estipulado para esta disciplina. Num caso como este, o professor poderá acrescentar rigor no cumprimento da sua planificação, de forma a poder dar resposta ao programa proposto, mesmo que não consiga fazê-lo exactamente como desejou ou planeou inicialmente.

Acerca do desinteresse ou insucesso escolar, qualquer pessoa que esteja minimamente implicada com a realidade do ensino poderá reconhecer que é *“um conceito tão relativo quanto difícil de definir”* (Sil, 2004: 15).

De quem é o desinteresse? Da escola ou do aluno?

Afinal quem é o desinteressado ou o desinteressante?...

“ Como conseguir o clique, o gosto pelo saber? Como proceder, sobretudo, perante as crianças que não se deixam sensibilizar por mais nada. Há dez anos era de bom-tom falar da geração “estou-me nas tintas”. Este fenómeno voltou a agravar-se com a crise económica e a emergência de novas formas de exclusão. Um número cada vez maior de jovens não tem a menor vontade de aprender.

Assim, privados de soluções, muitos profissionais da escola içam a bandeira e limitam-se a escrever nos boletins trimestrais de notas: “Aluno pouco motivado”, “trabalho francamente insuficiente”, “Aluno desmotivado, resultados pouco brilhantes”, “não tem vontade de aprender”, “não tem qualquer projecto”. É verdade que por falta de formação, alguns docentes continuam a pensar que a matéria que eles encarnam é, ela própria, suficientemente motivante.” (Giordan,2007: 97)

Não houve na experiência de estágio muitas situações de relevo, no que toca ao desinteresse ou insucesso escolar. Os alunos, em geral, estiveram presentes e interessados. As pequenas situações que surgiram foram sendo acompanhadas e gradualmente resolvidas. No entanto, tivemos o caso de um aluno que nos deu particularmente que pensar, não só a nós, mas também ao conselho de turma e aos pais. Não sendo a situação representativa do trabalho geral da turma, apenas a utilizo como apontamento que suscitou a problematização de um assunto que, não tendo sido nesta, é bastante frequente na experiência de um professor.

Sobre o desinteresse ou insucesso escolar de um aluno, deveremos ter em consideração, pelo menos, dois contextos: o do aluno e o do professor. No primeiro caso, imaginando que a principal causa da instabilidade do aluno possa ser, entre outras coisas, uma situação familiar desequilibrada, a ajuda e atenção do professor deveria ser redobrada, não de forma invasiva, mas pró-activa. Por sua vez, este não se sentiria motivado para essa ajuda pelas eventuais recusas constantes do aluno, assim como os seus comportamentos inconvenientes para o trabalho da turma. Motivado ou não, o professor tem esse papel e recusando-se estaria a ser mais um que o faria no contexto de um aluno assim.

Se, por um lado, a escola deveria abraçar e integrar estes alunos, realizando um trabalho próximo e intenso no sentido de os fazer erguer socialmente, como cidadãos e como pessoas, por outro lado, não poderá também esquecer os alunos que trabalham dentro da normalidade e depositam expectativas naquilo que a escola lhes pode proporcionar em termos de aprendizagem. A preocupação com os mais frágeis não deveria permitir o abandono ou o retrocesso na exigência com aqueles que para isso estão disponíveis e capazes.

No contexto de sala de aula, o professor confronta-se com uma diversidade de alunos com diferentes exigências, o que frequentemente, não lhe permite chegar a todos da forma tão brilhante ou eficaz que desejaria.

Muitas vezes, só recorrendo à criatividade é que o professor é capaz de se desdobrar, articulando as diferentes formas de chegar a cada aluno e as obrigações formais com a profissão (cumprir o programa, preparar os alunos para o exame nacional, lutar pela sua própria avaliação, etc...).

A propósito da preocupação dos professores com a sua avaliação, penso que a situação actual é de extremo. Avaliar a prestação do professor a partir do desempenho dos seus alunos, é torná-los semelhantes a um produto, situado ao mesmo nível das vendas num supermercado que deverão atingir os valores *x* ou *y*. No caso do supermercado, esta situação beneficia tanto o promotor que conseguiu as vendas, como naturalmente o supermercado em si e possivelmente as marcas dos produtos. No caso da escola, esta avaliação não beneficia nem alunos, nem professores, apenas a escola, se for uma empresa (colégio). Ao procurarem a sua promoção ou continuidade no emprego, os professores poderão, tendencialmente, deixar de centrar a preocupação nos alunos e no seu percurso de aprendizagem qualitativo, para passarem a focar-se no seu desempenho quantitativo. A meu ver, a centralidade numa profissão que lida com pessoas, deverá estar nas pessoas.

Um aluno *desinteressado* é um aluno que ainda não se interessou? Não tem interesses? A escola não é do seu interesse? Como captar o seu interesse? Se pensar no caso particular que conheci durante o estágio, era difícil sequer a tentativa de motivação porque a frequência nas aulas não era significativa. Poucas aulas assistiu e aquelas em que estava, representavam um constante

recomeço. As respostas aos exercícios muitas vezes não eram completadas e não se mostravam de acordo com as capacidades que revelava. A postura de um aluno como este chega a ser desmotivante para um professor. Partindo do princípio que há vontade, motivação e até uma estratégia para ajudar um aluno como este, é perdida pela falta de assiduidade do aluno. Se desistisse, o problema resolvia-se, mas o aluno pretendia passar e, para isso, foi fazendo provas de recuperação, que existem para que os alunos possam *recuperar* as aulas perdidas, tomando conhecimento dos conteúdos que nelas foram abordadas. O investimento a fazer num aluno como este, supõe muito tempo, provavelmente também fora das aulas e por vezes até do contexto escolar, o que não dispensa é uma predisposição do aluno ou, no limite, da família. No final pode não resultar e o professor tem de continuar a investir nos próximos e em todos os outros alunos.

Também pode existir desinteresse por insegurança, como foi o caso de uma aluna que vou referir à frente (aluna insegura). Nestes casos, os esforços deverão ir no sentido de fazer os alunos acreditar que são capazes encorajando-os a arriscar e a confiar nos seus talentos, tendo atenção porque da *“pedagogia do positivismo à permissividade, existe um simples estreito e este não deve ser ultrapassado.”* (Giordan, 2007: 110)

Com a professora Leonor Soares pudemos acompanhar de perto um tipo de *pedagogia do positivismo*, em que a relação com o dia-a-dia dos alunos e as suas instabilidades, próprias da fase adolescente e da vida social na escola foi sempre encaminhada pela via do encorajamento e da relação positiva com as falhas e respectivos caminhos de solução.

A presença de um professor nunca é indiferente dentro de uma sala de aula. Estando constantemente sob o atento olhar dos alunos, as acções do professor são definidoras do seu campo de influência na vida dos alunos. Desta forma, interessa que esse efeito seja positivo. Muitos professores questionar-se-ão sobre a dimensão deste papel: O que temos nós para ensinar a tantos alunos? Que influência frutífera poderá ser a nossa, na vida de toda a gente que se cruza connosco? Quando realizo um cartaz ou um logótipo, acredito que estou a melhorar a vida das pessoas, mas a influência cinge-se a um pormenor estético que as poderá fazer sentir melhor num momento efémero. Quando se trata de um professor, a influência na vida dos alunos, positiva ou negativa, é

interposta numa altura de crescimento e pode ser perene ou, pelo menos durar por muitos anos. Qual é o nosso perímetro para falhar?

Imagino que em alguns aspectos este esteja associado à postura do próprio professor. Se for intransigente com as falhas dos alunos, estes também o vão ser quando as falhas tocarem o professor. O equivalente acontecerá se o professor encarar o erro como parte do caminho, com naturalidade. Esta postura é positiva não só por estabelecer uma relação mais humana com os alunos, mas principalmente se corresponder a uma prática individual do professor, admitindo que a sua acção (e não só a dos outros) possa ter falhas. Questionar a sua prestação e ir criando oportunidades de se adaptar aos diferentes ritmos da sua profissão que não é estanque e, muito menos, inquestionável, poderá ser uma boa fonte de renovação.

Pensando que a escola/o professor pode influenciar um tipo de acção que seja repetida num novo ciclo realizado pelos alunos, quando trabalhadores, faz ainda mais sentido que seja estimulada uma boa relação crítica com o trabalho. Uma vez que parte do sistema induz os alunos a responder sem solicitar as suas capacidades críticas, se o professor pondera o erro e se questiona, será capaz de dar um exemplo mais rico e construtivo do que se representar o papel do professor que tudo sabe e tudo tem como adquirido. Claramente aqui se deverá distinguir a barreira que separa o laxismo, do saber reconhecer que se pode errar.

Seguidamente vou referir-me a situações relacionadas com a disciplina de Desenho no 12º ano. Esta é sujeita a exame nacional, o que a condiciona pela quase obrigatoriedade de se reger durante o ano pelos pontos propostos para o exame, no sentido de preparar os alunos para uma prova que é, para muitos, decisiva. Apesar de não ser uma disciplina que viva de resultados exactos, a sua avaliação em exame nacional tem de respeitar critérios bastante específicos, de forma a não permitir opiniões muito divergentes. Ainda que entre os critérios de correcção esteja também, naturalmente, a expressividade e a criatividade, não é isso que vai ter maior peso na cotação final. Assim verificamos que um bom aluno na disciplina de Desenho será mais aquele que cumpre e responde do que aquele que cria e interpreta.

Foi com essa consciência que a professora Leonor Soares procurou encaminhar os alunos durante o ano, apesar de aí poder valorizar outras capacidades para além do rigor na resposta.

O assunto que pretendo relevar, surgiu no contexto das aulas de Desenho e foi uma questão persistente na observação que fiz durante o estágio. Trata-se da falta de racionalidade dos alunos, da relação entre o que lhes é proposto e a forma como estes correspondem. Apesar do insistente alerta da professora para serem racionais e *eficazes* nas respostas, estando atentos ao prazo de entrega, a maioria não o fazia. Não está, portanto, em causa a sua capacidade de resposta em termos de resultado, mas somente a forma como a geriam que acabava por prejudicar o seu resultado final. Alegavam ter falta de tempo, mas simultaneamente não mostravam coerência na sua ocupação, o que revelava a dita irracionalidade. Como disse não tinham mau aproveitamento, mas partindo do princípio que todos os alunos gostariam de tirar a melhor nota possível e que isso seria, para muitos, importante no seu ingresso no ensino superior, sabendo com exactidão aquilo que lhes é exigido, deveriam procurar corresponder. Havia conteúdos em que se notava que sentiam dificuldades, mas havia outros em que não. A questão da irracionalidade está para além das dificuldades, trata-se apenas da relação prática com aquilo a que é necessário responder para obter a cotação total. Todos os pontos que teria a menos, não seriam pela falta de um trabalho, mas por motivos que dependem de um processo mais lento, de aprendizagem. Houve propostas em que podiam aplicar concretamente os objectivos e outras em que o pretendido era, por exemplo, entregar um número de desenhos com diferentes registos previamente enunciados.

Philippe Perrenoud, sobre a relação do aluno com o trabalho escolar, diz-nos que estes *“mantém uma relação estratégica com as regras que se pressupõe gerirem a sua participação e o seu trabalho. Bem longe de realizarem continuamente tudo o que se lhes pede, ainda que com um sucesso desigual, os alunos tentam negociar ou virar a seu favor as regras e as ordens.”* (1995: 118). De facto, apesar de o professor poder ambicionar que os alunos gostem das suas propostas ao ponto de não as contestarem, cumprindo tudo no seu melhor, felizmente (numa perspectiva a longo prazo) esta figura do aluno *obediente, cumpridor e sorridente*, não se enquadra na maioria. Os alunos, em

geral, têm uma postura corresponde à sua fase de crescimento, pelo que, entre muitas outras coisas, estudam. A falta de racionalidade destes, estará presente sobretudo no olhar do professor que se consegue distanciar e tem também a responsabilidade sobre os alunos. É ao professor que *cabe* a preocupação de promover a eficácia no trabalho, e aos alunos a despreocupação e até o considerarem o professor maçador.

No final do ano, pude verificar que os alunos sentiram o peso da sua falta de treino na questão da racionalidade, quando lhes foram propostos exercícios de simulação para o exame. Poucos eram os que conseguiam responder a tudo dentro do tempo e menos eram ainda os que conseguiam respostas interessantes. A insatisfação dos alunos era notória, não só com o pouco tempo para resposta, mas também com o tipo de exercícios. Desinteressantes e desmotivadores, por terem o peso e a conotação avaliativa que têm, e também por serem exercícios que não lhes permitem uma exploração pessoal que é muito própria quando se desenha. O *cunho* pessoal poderia estar apenas na forma como exploravam a técnica e davam soluções rápidas para o que era pedido. Tal como *operários no Desenho*, os alunos passaram as últimas aulas a treinar repetidamente as mesmas técnicas e tipos de exercício.

Criando um aparte a propósito desta última situação, se olharmos ao que defende Herbert Read, (1943:256), dizendo que *a técnica se desenvolve com o desenho e não o desenho com a técnica*, poderemos até concluir que a forma de se ter sucesso num exame de Desenho, conhecendo o tipo de exercícios, que foram treinados repetidamente e serão quase reproduzidos também de modo *mecânico*, não será a mais verdadeira ou desejável. Efectivamente, se houve treino, os alunos vão dominar as técnicas, não por terem desenhado muito, mas possivelmente por se terem *formatado* para um tipo de pedido. Por vezes, é com tarefas menos apetecíveis que se atinge o domínio das práticas, no entanto, será esta a solução para verificar correctamente quem domina ou não o Desenho? Não conheço, nem apresento nenhuma solução melhor para a forma e conteúdos de um exame de Desenho, no entanto, ponho em causa o valor do existente, pelas razões que apresentei anteriormente.

A visão de quem observa e não está directamente implicado é sempre desajustada da realidade, mas também é a de quem está com distância para

problematizar o que acontece. Já não sou aluna do 12º ano, mas reportando-me à minha experiência dessa fase, penso que me sentiria bastante surpresa se alguém questionasse a racionalidade ou não racionalidade na forma como respondia. Claramente que nunca ambicionei ser racional, pois gostava de trabalhar ao meu ritmo de forma a tirar proveito do que fazia. As preocupações eram despreocupadas e o único objectivo que se poderia traduzir em alguma forma de racionalidade, era a vontade de entrar na faculdade que nos fazia mexer quando assim o sentíamos necessário. Admito poder questionar a falta de racionalidade dos alunos apenas por ver tão acessível o caminho para um melhor desempenho, no entanto, sem grandes intransigências.

Grande parte das queixas sobre assuntos relacionados com a escola, acusam *o sistema*. Neste caso, em conversa *leve*, aconteceria o mesmo, mas não é isso que procuramos.

Na sequência das questões anteriores, também sobre problemáticas gerais dos alunos e professores na escola, o texto prossegue salientando o processo de aprendizagem associado à forma como o professor pode acompanhar os alunos de uma turma. Não está em causa a sua existência, mas as condições em que este se processa. Um *processo de aprendizagem* supõe variadas etapas que ocorrem a partir de estímulos que promovam uma assimilação por parte do indivíduo em questão. Tudo isto corresponde a tempos indefiníveis, variando conforme cada pessoa. Não só varia o tempo de assimilação, como aquilo que é assimilado. O facto de existir, na escola, uma sequência de conteúdos previstos para serem abordados num período de tempo determinado, inviabiliza a contemplação exaustiva do processo de aprendizagem de cada aluno. No entanto, como é que o professor poderá apoiar estes diferentes processos que vão acontecendo numa turma? O cumprimento de objectivos propostos não impede que o professor vá estando atento a cada aluno. Embora as dificuldades exigidas por cada um sejam diferentes, o ritmo não pára e a atenção dada ao aluno que não acompanhou bem um exercício não pode fazer com que o professor deixe de avançar com os restantes. Em certos casos, este avanço poderá ser também positivo para o aluno com dificuldades porque eventualmente até terá mais facilidade na proposta seguinte ou porque lhe servirá como confronto com a realidade onde as coisas funcionam dessa forma.

Entretanto, poder-se-á ainda questionar a forma como os alunos que não mostraram dificuldades, responderam ao exercício. Referindo o ponto da racionalidade, acima descrito, se por hipótese os alunos responderam de forma regrada, conseguindo entregar dentro do prazo, mas sem vontade ou possibilidade de exploração da técnica ou exercício, então não terá sido assim tão produtivo e o objectivo exploratório pretendido terá sido apenas parcialmente atingido. Existem, de facto, considerações contraditórias na temática do ensino. Se, por um lado, questiono a irracionalidade dos alunos porque poderiam ter mais aproveitamento formal, em termos de classificação, por outro, questiono a racionalidade nas respostas, se esta significar um passar ao lado da possibilidade de aprendizagem enquanto se realiza o exercício apenas *para cumprir*. Este último modo de concretizar exercícios é, na verdade, a forma funcional de o fazer. Os alunos sabem que no final, o que é contabilizado são as classificações. No entanto, de que forma é que o processo de aprendizagem fica prejudicado perante um ritmo deste género? Em contra-tempo, sem que as respostas dos alunos possam partir deles ou, pelo menos, passar por eles, pelo seu *filtro*. Temos uma boa capacidade de adaptação e é preciso cumprir prazos, mas não haverá motivos para, por vezes, parar?

Ainda sobre o processo de aprendizagem, mas voltando-nos para o momento em que o professor tem de transmitir ou dar a conhecer os conteúdos aos alunos. Temos frequentemente a preocupação de elaborar uma forma de expor os conteúdos que possa apelar os alunos e fazê-los despertar para os conteúdos que temos preparados. No entanto, por vezes a preparação evoluiu a tal ponto que aos alunos chega um *produto* já trabalhado, de onde eles não acompanharam o processo que é parte fulcral para a aprendizagem. André Giordan, quando escreve sobre *o aprender*, explica que:

“Aparentemente, o modelo transmissivo respeita a sabedoria do célebre adágio: “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”. De facto, o aluno não “aprende” realmente. Na maior parte das vezes, ele observa o docente enquanto este trabalha uma peça e recebe-a terminada. Só mais tarde se aperceberá da sua utilidade, caso isso alguma vez aconteça... É o docente, e não aquele que aprende, que articula as ideias, resolve as contradições e as incoerências, sendo que todas

*estas operações participam na elaboração do sentido. O docente realiza este trabalho ao preparar a sua aula, eliminando saberes considerados árdios demais e recolhendo argumentos susceptíveis de corroborar a sua mensagem. **Ao tentar facilitar a aprendizagem aos alunos, ele priva-os, involuntariamente, de um dos aspectos mais didáticos do aprender.***” (Giordan, 2007: 31)

O processo de aprendizagem, como já referi, tem um ritmo particular, diferente de pessoa para pessoa. No entanto, existem factores relacionados com o contexto da escola ou da turma que reúnem algumas especificidades do grupo com que o professor se vai relacionar. Estas devem ser referências para o professor na planificação das suas aulas. A questão do currículo diferenciado que se complica quando falamos no panorama nacional, pode e deve ser adaptada pelo professor. Ou seja, uma vez que as exigências feitas aos alunos em termos de currículo nacional são estabelecidas para o seu nível escolar ou etário, todas as outras características e referências que possam existir para melhor adaptar as aulas aos alunos, devem ser exploradas pelos professores

Questões da observação particular das turmas

Numa abordagem que não pretende ser exaustiva, mas fruto da minha experiência, enumero alguns *perfis de aluno* que encontrei nas turmas com quem fiz estágio. Penso que já tem vindo a ser explícito ao longo da dissertação, a ênfase que o meu olhar deu à diversidade de alunos presente numa turma. Para mim, a tomada de consciência dessa realidade, não teoricamente, mas na prática, foi muito representativa porque é a esse conjunto diverso que o professor se deve aproximar e dirigir. Para este contacto, foi fundamental estar a acompanhar a disciplina de Desenho, em que pude andar de lugar em lugar, conversando particularmente com cada aluno e assim perceber as diferentes sensibilidades. Provavelmente se assistisse a uma disciplina teórica, o olhar teria sido outro.

Aluna de trás

Não tem problema nenhum, aparentemente.

Não é irreverente, não tem "mau aspecto", vai trabalhando e sorri. Entendo que num panorama de turma este seja um caso perfeitamente invisível. Faz parte de uma massa, não sobressai, não pede ajuda, não tem faltas...

Entretanto, vive ausente de quase tudo o que se passa na sala de aula. Os trabalhos estão sempre ao lado do que é pedido, o que poderia ser considerado simplesmente uma aluna fraca. No entanto, considero este caso particular.

É necessário conversar com esta aluna para entender o fosso que existe entre o seu mundo e aquilo que se passa durante as aulas. Por regra não faz ideia do que é que está a fazer nem, tão pouco, daquilo que é proposto. Apanha um ou dois pontos que lhe permitem evadir-se e assim se mantém. Para reforçar esta evasão, senta-se no sítio mais longe possível da professora, apesar desta circular pela sala

Surpreende, é o facto da chamada de atenção em particular, não resultar. Estamos a dizer tudo pela segunda ou terceira vez, mas para esta aluna é sempre novidade! Parece que há um vazio sorridente nesta rapariga.

Há várias questões que coloco a partir de um caso como o desta aluna. A primeira está relacionada com a avaliação. Como se avalia um aluno com estas características? Se partirmos dos pontos de avaliação comuns, aplicados aos trabalhos realizados numa turma, este aluno prossegue os estudos sem grandes complicações, ainda que sem resultados brilhantes. No entanto, fica a sensação de que o seu nível de conhecimentos está muito aquém daquele a que corresponde academicamente. Partindo do princípio que depois do ensino secundário, se segue o superior, questiono-me como é que poderemos entender e concordar que um aluno que não mostra saber sequer colocar questões ou mesmo o que anda a fazer nas aulas, estará em condições para frequentar uma faculdade. Questiono-me igualmente, como poderá um professor julgar ou ter consciência daquilo que num aluno pode ser ainda falta de maturidade, apostando confiantemente no seu potencial. Fórmulas não haverá, mas tenho consciência que os alunos, por estarem ainda em fase de

afirmação (definição), muitas vezes não ajam de acordo com aquilo a que corresponde a sua postura de fundo (personalidade). Ainda não têm muitas certezas ou consciência daquilo que pretendem e acreditam, ou mesmo daquilo que são. É a partir das experiências, de onde não se exclui a escola, que os alunos/as pessoas se vão formar, o que ainda responsabiliza mais a acção dos professores como educadores ou *profissionais da educação* por conviverem e conhecerem de perto essa realidade que corresponde a uma fase do percurso/crescimento humano, na qual a sua intervenção poderá ser preponderante positiva ou negativamente.

Sendo assim, depende muito de nós (professores), reflectir sobre experiências que poderão ser marcantes para despertar ou activar estes alunos.

Aluna em afirmação

Num caso como o desta rapariga, suponho que, com paciência, saberemos lidar. Não uma paciência passiva e impaciente, mas uma paciência que investe e acredita, mesmo que pareça não estar a dar resultado.

A partir de certa altura do ano, gerou-se uma inexplicável tensão nesta aluna. Para além do ar indisposto, respondia mal e tinha atitudes irreverentes em relação a quase tudo o que a professora dizia ou fazia.

Numa das aulas, depois de uma situação em que estive com a professora a fazer apreciações sobre o trabalho da aluna, esta manteve o ar inconformado, inquieto e quase explosivo que revelou durante a conversa anterior. Por essa razão, aguardei uma oportunidade para conversar com a aluna sobre o sucedido. Efectivamente existia uma série de situações mal resolvidas que com conversas e acertos, se resolveram. Sentia-se pouco reconhecida em relação ao seu trabalho e esse era o núcleo de todo o desapontamento em relação às aulas de Desenho.

Nesta questão, a grande dificuldade que sinto é a demonstração de sentimentos. Sendo a turma um conjunto de vinte e poucos alunos e a afectividade uma parte elementar das relações humanas, o professor enfrenta diariamente uma complexa rede de emoções susceptíveis à sua capacidade de

resposta. Se em crianças, os alunos cobram essa afectividade por estar mais à flor da pele, por necessitarem mais e por terem menos constrangimentos nesse sentido, em adolescentes, essa necessidade continua presente, embora sobre diferentes moldes. Encontra-se oculta e disfarçada, mas em grande turbilhão e igualmente a precisar de resposta da nossa parte. A expressão da afectividade por um professor, tem um campo de acção muito específico que não deve, nem tem interesse, invadir o *Eu* dos alunos ou ultrapassar limites que deixem de permitir o funcionamento fluido das aulas.

Segundo Giordan (p:45), a esfera afectivo-emocional só não foi ainda considerada por não existir um modelo que explique os seus laços com o cognitivo. No entanto, diz também que aprender é o momento por excelência onde se desdobram as emoções.

Aluno independente

Este caso é um aluno que aos olhos de todos desenha muito bem e é o melhor da turma nessa área. Uma daquelas verdades inquestionáveis que já vem, concerteza, dos anos anteriores e está interiorizado pela turma.

Distingue-se sobretudo pela sua independência e capacidade de resposta constante em diferentes exercícios. Em termos de registos individuais, existem outros alunos com expressões mais desenvolvidas ou elaboradas.

Esta situação criou-me algum desconforto por várias razões. Como professora (ou aspirante a) raramente me aproximei para questionar o trabalho deste aluno, embora por vezes achasse que o devia fazer. Nas vezes em que resolvi fazê-lo, a sensação que deu foi de estar a invadir *propriedade privada*. Sendo extremamente introvertido, mostrava pouca vontade em revelar (-se) aquilo que fazia. Também por ter algumas seguranças no seu trabalho, dava a sensação que prezava a sua independência e aceitava caminhar por sua conta e risco.

Como deverá ser o papel do professor nestas alturas? Assim como referimos anteriormente, este é um aluno cujos *dotes individuais* estão garantidos e em quem se poderá apostar de maneira diferente. Havendo uma turma inteira com alunos a precisar de resolver mais dificuldades do que este aluno, será com esses que o professor passará mais tempo. No entanto, dessa forma estamos

a pôr em causa o percurso de evolução desse aluno. Se o trabalho dele é constantemente dado como exemplo para o resto da turma e raramente questionado, não tem por que batalhar. Fica estagnado. Será assim? Também é possível que com algumas deixas, o aluno faça o seu caminho mais independente, mas com progresso. Se lhe formos prestando atenção, vai revelando áreas menos desenvolvidas por onde o podemos encaminhar. Penso que, com este aluno, foi dessa forma que a professora Leonor Soares agiu.

Em muitos casos, com um aluno que tenha um desempenho claramente mais avançado que o resto da turma, acredito que será fácil deixá-lo para segundo plano ou então que este não se sinta motivado para participar nas aulas da mesma forma que os seus colegas. Será justo ou positivo realizar propostas independentes para estes alunos, mais avançadas? Da mesma forma que se dá especial destaque quando um aluno tem dificuldades, porque não dar também quando um aluno está acima da média? Seria possivelmente complicado para avaliar, pois se fosse feito na proporção, estes alunos, com um desempenho mais avançado que os restantes, teriam uma classificação semelhante, ainda que em níveis diferentes. Como os níveis não estão estabelecidos, haveria um desajuste nesta questão ou teria de ser feito apenas internamente, para registos do professor que faria a devida adaptação na equivalência para uma classificação mais próxima do justo.

Aluno simpático

Com esta indicação, não deveria haver nada a apontar mas, na verdade, acho que suscita algumas questões. A primeira é o facto da simpatia do aluno que, neste caso, desde o início nos ajudou a estar à vontade na turma, poder ser vista pelos outros alunos como *favoritismo*. Nesta situação particular, não se justifica a preocupação, mas noutra semelhante, penso que será uma questão a considerar atenção e cuidado. Como aluna não gostaria de sentir que algum dos professores tivesse um *favorito*. Não incomodará o facto de haver uma preferência, mas sim o sentimento de ser menos importante para o professor.

Ter o distanciamento para perceber que podemos estar a causar uma situação deste género, não deve ser linear. Muitas vezes, de forma inconsciente,

acabamos por estabelecer maior contacto com os alunos que olham mais para nós, estão mais atentos, os que estão mais perto, os mais inter-activos ou até dos de quem nos lembramos do nome!

Outra situação que surgiu ainda em relação a este rapaz é o facto de tirar muitas dúvidas. Se há alunos que não tiram dúvidas, há quem o faça por todos os outros! O problema não está nas dúvidas, mas na dependência da opinião do professor. Este rapaz mostra interesse naquilo que dizemos e quer efectivamente fazer o que nós indicamos. Isto pode *saber-nos bem*, mas não ser necessariamente bom para o percurso do aluno. Nota-se que quer aprender e que está receptivo, mas muitas vezes não consigo perceber a fronteira entre o que devo dizer e o que devo deixá-lo decidir por si. Se vamos avaliar a sua prestação, não devemos tomar as decisões por ele. Neste aspecto fui vendo como faziam as professoras Leonor Soares e Rita Almeida, mas a solução para estas situações não respeita fórmulas, mas o bom senso. Se umas vezes ajudamos por dar a resposta, outras temos que os fazer chegar até ela.

De todas as vezes em que fiz uma sugestão, mesmo que apresentada como tal (e não como uma regra ou única solução), o caminho dos alunos seguiu sempre essa orientação. Penso que a questão da avaliação tem muito peso!

A forma de intervenção de um professor no trabalho dos alunos é um assunto que permite inúmeras explorações. A linha entre o encaminhar e o dar a resposta, pode ser bastante subtil, o que complica de sobremaneira as decisões do momento.

Estas *nuances* deverão resolver-se sobretudo com o desenvolvimento de uma postura como docente, a partir da reflexão sobre a acção e novamente da acção sobre a reflexão.

Aluna insegura

Nesta questão, o que me perturba enormemente, é a insegurança como bloqueio de acção.

Esta aluna não mostra problemas de relação com os colegas, mas revela muita insegurança em relação às suas capacidades. Desde cedo que a ouvi dizer que é azarada e que a ela tudo lhe corre mal, mas nunca dei grande importância porque muitas vezes essas expressões não correspondem ao sentimento real e, sobretudo, não bloqueiam a acção da pessoa. No entanto, numa das aulas, deparei-me várias vezes com esta aluna parada, assumindo a sua desistência: *não consigo desenhar nesta matéria, fica sempre horroroso* e assim, resolveu não fazer. Tentei desbloquear de várias maneiras, desde explicar a técnica do início, a dizer que ninguém quer levar aqueles desenhos para colocar uma moldura, que a ideia é passar pelo processo de análise, mas a resposta que me deu foi que *todos sabem menos eu*.

Aí percebi que provavelmente uma explicação racional não seria o mais produtivo. Com dedicação e um investimento faseado, possivelmente seria viável um professor ou alguém mais, fazer esta rapariga acreditar nas suas capacidades. Temo que a dedicação necessária não esteja ao alcance do tempo de aulas e que, neste tipo de situação, o professor não tenha grande poder para além de um estímulo na realização dos trabalhos, o que é uma pequeníssima parte daquilo que podia ser explorado e potenciado numa pessoa cujo único grande problema (visível) será a insegurança, e assim, fraqueza na perseverança.

Ainda dentro da realidade *professor-aluno-turma*, existem as reuniões, das quais falarei a seguir.

Reuniões

Para além do contacto quase exclusivo entre professores e respectivos alunos na sala de aula, existem as reuniões que permitem o encontro entre professores, com o intuito de conversarem e discutirem sobre as práticas que vêm desenvolvendo, sobre a relação com os alunos, as suas características e prestação.

Existem, pelo menos, três tipos de reunião entre professores. As reuniões de Departamento, agrupam professores de disciplinas diferentes que se relacionam entre elas (por exemplo: departamento de Artes pode incluir Música, História e Cultura das Artes, Desenho, etc.), com o objectivo de criarem alguma dinâmica escolar conjunta ao longo do ano lectivo, ou de simplesmente discutir alguma problemática existente. Nas reuniões de grupo, encontram-se os professores da mesma disciplina que leccionam em diferentes turmas, com o intuito de entre outras coisas, discutir e problematizar a sua prática, promover novas actividades e colocarem-se a par sobre os tempos a impor em cada unidade, assim como para equacionar os níveis de exigência perante os alunos. Durante este ano lectivo, na Soares dos Reis, estas reuniões que costumavam ser de frequência semanal, não foram contempladas nos horários dos professores de Desenho, pelo que, aconteceram apenas ocasionalmente, fazendo diferença na qualidade do trabalho e comunicação estabelecido entre os professores desta disciplina. As reuniões de conselho de turma, em situação normal, realizam-se no final de cada período para perceber o aproveitamento dos alunos durante esse tempo, tomar decisões em conjunto e acordar as suas avaliações. Nestas, faz-se a verificação e análise das classificações propostas por cada professor e a análise das circunstâncias em que decorreu o período, que inclui pontos como o ensino/aprendizagem, os apoios educativos e o plano anual de actividades.

O director de turma coordena a reunião e há um dos professores, o secretário, que fica responsável por escrever uma acta, onde se relatam os pontos de discussão principais.

Particularmente na Soares dos Reis, estas reuniões contam com cerca de dezassete professores (pode variar), por haver disciplinas técnicas que normalmente são leccionadas por vários docentes.

Ao contrário das aulas, nas reuniões o nosso papel era apenas de observador.

Não só aqui, mas por serem dados presentes no site da escola e por conversarmos com os alunos, constatámos que a disciplina preterida ou onde têm mais dificuldade, é a Geometria Descritiva. Por sua vez, Desenho e Projecto são as duas eleitas, o que é compreensível por serem aquelas onde os alunos se aproximam mais da sua área vocacional.

Sobre a realidade encontrada nas reuniões, recorro à metáfora para referir que me impressiona bastante a pacífica escultura que se faz a partir de um bruto pedaço de pedra. Eventualmente até sou eu que ainda preciso de ser polida em relação a esta realidade, mas partindo da observação que fiz nas reuniões a que assisti, assim como nas questões da escola em geral, noto que aquilo que passa para fora, resulta da defesa de múltiplas *peles* (desde os professores aos alunos e encarregados de educação), o que, por vezes, poderá afastar algumas problemáticas da questão de origem, sendo elaborada uma estratégia de comunicação com objectivos concretos. Esta situação contribui, efectivamente, para o bom funcionamento e resolução de alguns problemas escolares, apesar de perante olhos estreantes causar, por vezes, alguma controvérsia. Trata-se de uma consequência do percurso evolutivo da escola e do sistema escolar.

Os motivos, procuro entendê-los mas em muitos casos ainda não me conformo.

Desenho A no 12º ano > Caracterização da disciplina e suas particularidades desta na Escola Artística de Soares dos Reis

“O Desenho é tão antigo como o Homem; anterior à escrita ele é a mais antiga manifestação espiritual conhecida. (...) Não há dúvida que o desenho funcionou sempre como um meio de expressão dos homens de todos os tempos, de todos os espaços, de todas as culturas.

Desde crianças que nos servimos do Desenho livremente, sem qualquer aprendizagem, para exprimir o que sentimos ou representar o mundo que nos é familiar. (...)

Em Portugal, o interesse pelo Desenho como disciplina autónoma manifestou-se apenas nos finais do século XVIII, quer através de reflexões teóricas, quer através das primeiras tentativas de implementação do seu ensino sistematizado.”
(Actas do seminário, 2001:39 e 41)

Apesar de o interesse pelo Desenho como disciplina ter surgido em Portugal desde o sec. XVIII, não é desde essa data que esta existe na escola secundária. Durante muitos anos, o agrupamento de Artes incluía nos seus conteúdos o desenho, embora não existisse uma disciplina com o mesmo nome. A alteração do agrupamento de Artes para *Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais* no 10º, 11º e 12º ano, implicou uma série de rectificações no currículo, entre elas, a *entrada* da disciplina de Desenho. Assim sendo, deixou de existir em absoluto a disciplina de Materiais e Técnicas da Expressão Plástica, ficando a disciplina de Oficina de Artes no 12º ano que na escola Soares dos Reis, pelas suas características, não existe sequer como opção. O Desenho A toma assim um lugar de destaque entre as disciplinas do ensino Secundário no agrupamento de Artes, por ser a única de frequência obrigatória que propõe exercícios práticos de desenvolvimento manual. Isto significa para o professor uma responsabilidade particular.

A importância da prática numa área com estas características é enorme. Precisamos de conhecer bem o contexto e a História, de ter formação e cultura geral para podermos viver integrados e interessados na sociedade, mas é praticando que se trilha o caminho artístico. O papel do professor pode significar a mais valia de um exercício acompanhado que, neste caso, mostrará aos alunos como o Desenho ajuda a sensibilizar e a perceber o contexto e as questões visuais que os rodeiam de forma mais aprofundada.

O programa de Desenho A faz-nos uma extensa apresentação da disciplina, de onde seleccionei as seguintes partes:

*Numa época de mutações, abundante em desafios e incertezas complexas, o **Desenho assume-se, hoje, como piloto na área emergente da “educação para a cidadania”**. (...) Estimula o desenvolvimento estético e apura o sentido da qualidade na apreciação ou recriação da forma. À mercê da “naturalidade” do desenho, intrínseca por ser também **área de projecção íntima**, surge no estudante a interiorização da aceitação da diferença e a abertura à inovação, intermediada pelo exercício esclarecido e humanista da sua didáctica” (Programa de Desenho A, 2001:3)*

*“Na definição de objectivos visa-se o estabelecimento de metas realmente atingíveis dentro da **especificidade portuguesa**. Quanto aos conteúdos, há o cuidado de, **considerando as condicionantes etárias**, tanto a nível cognitivo como psicomotor, e **a experiência média adquirida** previamente, destriçar os que são de sensibilização e os que são de aprofundamento (...).*

Nas indicações genéricas relativas à gestão do programa, estabelece-se como metodologia mais adequada à aula de Desenho, a observância da “unidade de trabalho”, privilegiando a actividade oficial como via para a exploração de conteúdos.(...)

Sugere-se também o confronto quotidiano com exemplos do que o desenho pode assumir, como factor que motive o trabalho do aluno ou que auxilie o enquadramento do que é proposto na unidade de trabalho.” (Programa de Desenho A, 2001:5)

Seria supérfluo colocar aqui todo o programa, mas seria também imprudente não o referir, quando pretendo caracterizar a disciplina.

Para não fazer a caracterização que qualquer pessoa consultaria com facilidade na internet, recolhi alguns dados que me pareceram relevantes (escritos anteriormente) e sobre o programa, resolvi escolher alguns pontos sobre os quais tivesse alguma coisa a referir.

Não querendo *questionar por questionar*, de forma leviana, pois tenho ainda muito a aprender para poder fazê-lo neste contexto, apenas sublinhei algumas partes que gostava de registar, deixando uma opinião sobre algum aspecto que me tenha despertado o interesse ou lançado a dúvida. Começando pelo facto de o Desenho se assumir como “*piloto na área emergente da “educação para a cidadania”*”, pergunto: Porquê? Por estimular o sentido estético e apurar a qualidade na apreciação ou recriação da forma? Poderemos dizer, quando muito, que o Desenho pode ser um contributo para a educação da cidadania dos alunos. A escola, sim poderá ser o *piloto*..!

Sobre o Desenho como “*projecção íntima*” questiono apenas como se poderia ter verdadeiramente este aspecto em conta na avaliação da disciplina. Se este valor é assim tão importante no Desenho, como potenciá-lo? Hoje promove-se bastante a utilização do diário gráfico que é o local de projecção íntima por excelência, ajudando consequentemente o registo desenhado em geral. No entanto, nos exercícios das aulas, cada aluno elabora segundo o seu registo e expressão pessoal, mas as respostas têm de ser dadas segundo pontos concretos, de forma a ser possível avaliar e estimular os diferentes conteúdos dentro do tempo disponível.

Uma política de ensino que promove a definição de objectivos segundo a “*especificidade portuguesa*” as “*condicionantes etárias*” ou a “*experiência média adquirida*”, não poderá estar muito próxima do que é ensinar. Sei que está feita segundo a situação presente e nesse sentido, tendo de haver referências a nível nacional, julgo que a idade e o contexto sejam pontos importantes. No entanto, se há diversidade entre alunos de uma turma, o que será relativamente a todas as escolas do país. Sabemos que as escolas e os professores elaboram planos mais concretos e baseados na realidade que lhes toca, no entanto as margens para além dos objectivos enunciados a nível nacional, nem sempre são o flexível o suficiente para o professor realizar as adaptações que sente necessárias.

A disciplina de Desenho na Soares dos Reis tem contornos específicos pelas características particulares da escola. Esta ocupa três blocos semanais de noventa minutos, dois deles leccionados numa sala com estiradores e o terceiro numa outra com cavaletes para permitir o desenvolvimento de propostas de trabalho com variados objectivos assim como várias condições físicas em função dos objectivos pretendidos nos exercícios de Desenho. Fascinou-nos a possibilidade de os alunos terem acesso a tão boas condições físicas para este tipo de disciplina, já no secundário. Habitualmente só existem, por exemplo, cavaletes e estátuas para desenhar na faculdade. Vivida de perto até poderá parecer *natural* que assim seja ou devesse ser, mas olhando para os lados, rapidamente percebemos as vantagens que estes alunos têm, nas disciplinas artísticas, por estarem numa escola especializada.

Após a apresentação da disciplina na qual estagiei, prossigo fazendo o enquadramento das minhas vivências enquanto estagiária.

A Aluna a quem chamam Professora

Introduzida na realidade pedagógica há cerca de dois anos, não pude encarar esta experiência de estágio senão como uma continuação da aprendizagem. Curiosamente, enquanto aprendia fui sendo requisitada para tirar dúvidas e ensinar! Chamavam-me até, *Professora*!

Mesmo tendo passado pela (curta) experiência de leccionar antes do mestrado, considero, com crescente convicção, que a profissionalização é bastante importante. Da mesma maneira que é impensável um médico aplicar os seus conhecimentos teóricos directamente num doente, sem antes ter sido acompanhado por outro com experiência, também um professor não deveria enfrentar os alunos de uma turma, sem antes entender aquilo que envolve esta realidade. A acção do professor não *mata* fisicamente mas, se mal aplicada, poderá *matar* outras dimensões da vida dos alunos. O espaço de intervenção no estágio que é moderado em responsabilidade mas intenso em experiência, é de primordial relevo para o (futuro) exercício de um professor. É um tempo privilegiado de observação, inter-acção e sobretudo de reflexão sobre as teorias e práticas que envolvem a profissão.

O período de estágio começou mais tarde do que o planeado, por ter havido questões a resolver internamente na Soares dos Reis. Em Novembro, fomos muito bem recebidas pela professora e pelos alunos, apesar do final do primeiro período estar próximo. Tivemos a sorte de encontrar uma professora e uma disciplina que nos permitiu uma colaboração efectiva nas aulas, o que foi bastante gratificante. Pudemos estar em contacto directo com os alunos, permitindo-nos proximidade suficiente para experimentar o futuro papel e, em simultâneo, distância para o problematizar.

A professora cooperante disponibilizou-se desde o início para nos ajudar a fazer nas aulas aquilo que fosse do nosso interesse, dentro do possível.

Inicialmente preferi observar e ganhar confiança, potenciando também uma maturação para perceber onde é que o meu trabalho poderia ser mais útil e produtivo.

Os nossos horários permitiram-nos frequentar quatro blocos de noventa minutos por semana, acompanhando em três deles os alunos de duas turmas, e estando no quarto com a professora Leonor para conversar em contexto extra-aulas. Este tempo servia para partilhar questões que se passavam nas aulas anteriores, para planear as seguintes, avaliar trabalhos e tratar de questões pertinentes do estágio. Ajudou-nos em questões estruturantes do ensino/aprendizagem, nos planos de aula, elaboração de propostas, metodologias de avaliação dos alunos e dos professores, aspectos do programa, etc. Observando estes encontros, saliento o exemplo da sua prática que poderia ser realizada não pela existência de estagiárias, mas entre colegas da mesma disciplina com o objectivo de promover discussões sobre a avaliação e práticas lectivas. Mais uma vez, conhecer e dar a conhecer os trabalhos dos alunos, valorizando a troca de opiniões e saberes entre os diferentes professores. Não diria uma reunião de departamento com itens a cumprir, mas encontros periódicos que acontecessem sem o mesmo peso.

No que respeita às perspectivas para o meu desempenho principiante, levava poucas certezas sobre aquilo em que iria poder ser útil na ajuda aos alunos do 12º ano de uma escola artística. Sentia-me desafiada.

Na verdade, foi positivamente diferente do que imaginei. Momentos de desconforto que ia sentindo, procurava traduzi-los em produto para *trabalho de casa* ou para encontrar solução dentro da sala de aula. Os poucos anos a mais que tenho em relação aos alunos também acabaram por representar alguma experiência, que me foi útil. Apesar de sentir uma clara diferença na forma como os consegui ajudar, entre as unidades próximas da minha área e as que não voltei a aplicar, pelo menos, desde a licenciatura, sempre que foi pedida a minha colaboração, *soube* dar. Muitas foram as vezes em que senti a necessidade de dar uma *resposta-escudo*, não respondia à pergunta, mas também não me deixava *ficar mal*. Tenho ideia que numerosos professores deverão resolver questões dessa forma, o que não deixa de me fazer reparar que são intervenções inúteis. Se pudessem existir o menos possível, tanto

melhor! O rigor no conhecimento científico deve ser uma exigência pouco falível para um professor. Não precisa de *saber tudo*, mas aquilo que lhe diz respeito. Sobretudo no início da profissão deve haver uma aposta forte nesse estudo, para que os anos vindouros sejam vividos com mais conforto e disponibilidade para actualizações. Um educador (professor ou pai) deve ambicionar que a geração seguinte seja *melhor* que a sua, no sentido de contribuir e promover a evolução. Para isso, o investimento deve fundamentar-se nessa confiança e ser, sobretudo, pró-activo.

Uma parte do trabalho do professor consiste na realização de actividades na comunidade escolar, experiência que refiro seguidamente.

Colaborações na Comunidade Escolar

Por colaborações na comunidade escolar, entendo que são as formas como participei nas actividades da escola, para além da componente lectiva.

A principal actividade em que participámos, envolvendo também os alunos, foi por altura da comemoração do aniversário da escola. A propósito dos cento e vinte e cinco anos, o núcleo do Mestrado em Ensino de Artes Visuais (abreviatura: MEAV) e respectivas professoras, Leonor Soares e Rosário Forjaz, planearam uma intervenção na escola que partiu da iniciativa de alguns alunos do 12º ano. Estes alunos, ao despedirem-se do antigo edifício, deitado abaixo em Novembro de 2009, fizeram umas flores grandes em origami, que aí colocaram e tiraram fotografias, prestando assim a sua homenagem a este espaço, revelando também alguma saudade. Pegando nesta iniciativa, a professora Rosário Forjaz propôs que se criasse uma “explosão” de flores pela escola, feitas em diferentes materiais para simbolizar a passagem de um edifício para o outro, acentuando a continuação da escola e do seu espírito que para muitos alunos foi quebrada pela mudança de edifício. Estas seriam feitas por todos alunos do 12º ano, na disciplina de Desenho, entre o final do primeiro período e o início do segundo, de forma a inaugurar a exposição no dia 12 de Janeiro, data em que a escola comemorou o aniversário. O projecto tinha directrizes com especificidades que implicaram alguns ajustes entre as coordenadoras, sobretudo no que dizia respeito à relação entre o tempo disponível e aquilo que se deveria pedir aos alunos.

Este trabalho foi lançado nas aulas de Desenho, tendo os alunos desenvolvido parte por sua conta e parte no tempo lectivo.

No contexto das aulas esta acção permitiu exercitar e criar competências preconizadas no programa, nomeadamente explorar o Desenho experimentando-o num domínio bi e tridimensional, *desenhando com tesouras*, e recorrendo a materiais e meios não convencionais criando-se a possibilidade de uma *transgressão* e *indisciplina* que permite a integração de modos

contemporâneos de ver o Desenho sobretudo ao nível do *sentido*. Além disso criou-se um espaço aberto para exercitar e trabalhar a criatividade.

O projecto correu bem nas turmas envolvidas com estas duas professoras e respectivas estagiárias do MEAV, tendo também participado a estagiária Helena Diogo, aluna da Universidade de Aveiro. Os alunos que participaram, fizeram-no com muito entusiasmo e nós também demos o nosso contributo.

As restantes turmas da escola acabaram por não aderir.

A este projecto veio juntar-se um outro, também planeado no núcleo de MEAV, organizado ao longo de várias semanas, no sentido de convocar memórias e celebrar a efeméride, mostrando o que se produz na disciplina de Desenho a toda a comunidade e visitantes. Assim, no dia das comemorações, inaugurámos no pequeno auditório uma mostra com cerca de setecentas imagens com desenhos dos alunos, através de duas projecções em grande formato, que estiveram disponíveis durante uma semana. Uma com trabalhos de ex-alunos, do espólio das várias décadas do século passado e outra mostrando o produto do trabalho dos alunos nas aulas de Desenho dos últimos seis anos. Simbolicamente naquele auditório e naquelas paredes convergentes, juntámos o passado e o presente da Soares dos Reis, amplificando assim os objectivos das comemorações, celebrando por um lado, e afirmando, por outro, a essência da escola naquilo que não depende de uma mudança de espaço. Neste mesmo dia, houve uma sessão solene com a presença de personalidades e antigos alunos com diversas apresentações e comunicações no auditório.

Também se comemorou, terminando o dia com um Porto de Honra, servido com notável gosto e acompanhado de vários acepipes, pelos alunos da Escola de Hotelaria que ocupará as antigas instalações da Soares dos Reis, na Rua da Firmeza, estabelecendo-se assim laços de amizade entre as duas escolas.

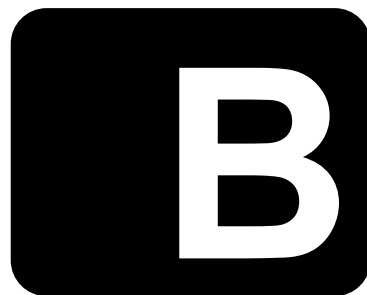
Fascinada pelas oficinas da escola e percebendo que, ao contrário do que tinha imaginado, entre o trabalho e o estágio não me sobraria tempo para poder tirar proveito das mesmas, pensei que, provavelmente, como eu haveria outras pessoas na escola a quem aconteceria algo de semelhante. Foi por estas razões que propus um workshop de serigrafia para professores. Muitos

não terão tido essa oportunidade durante o seu percurso e desta forma poderiam fazê-lo, aproveitando os recursos da escola.

Avancei com a ideia e o caminho foi-me facilitado, quer pela direcção, quer pelo professor que orientou o workshop (Manuel Ramos). A ideia seria, com um grupo pequeno, mostrar os diferentes passos da serigrafia, visualizando e experimentando. Correu bastante bem e penso que ficou, em todos, a vontade de passar mais tardes na oficina de serigrafia. O conteúdo era introdutório, mas não foi difícil de perceber as vastas perspectivas e potencialidades de utilização desta tecnologia. Houve um dos professores que agradeceu a oportunidade porque nunca lá tinha entrado desde que a escola inaugurou...!

Associado ao workshop, surgiu ainda outro projecto que nasceu da comunhão de vários interesses até então dispersos. Com o impulso da visita de estudo a uma exposição de “Jogos do Mundo”, promovida pela Associação dos Professores de Matemática surgiu, no contexto do workshop, a ideia e oportunidade de proporcionar a sua divulgação através da multiplicação, pela impressão serigráfica, de tabuleiros de alguns jogos do mundo. Esta ideia integrou-se facilmente nas comemorações dos cento e vinte e cinco anos da escola, motivando também a continuidade da dinâmica estimulada na visita realizada pelas professoras de Matemática e Físico-Química. Associou também a disponibilidade da disciplina de Desenho e o interesse pela Serigrafia, realizando assim a impressão de tabuleiros de jogos, suas regras e história em sacos de pano. A actividade de interesse interdisciplinar, juntou características formalmente interessantes, plástica e graficamente, ao potencial lúdico e enorme interesse na motivação para o exercício do raciocínio matemático.

Depois de me centrar nas questões que envolveram a experiência de estágio no que diz respeito à relação com o espaço, com os alunos e as dinâmicas da vida escolar, sigo contextualizando a tipografia que é a temática que sugiro para exploração na escola.



Capítulo II

Tipografia > Enquadramento

Tipografia, porquê? > Processo e motivação para a escolha do tema

Depois das curvas e contra-curvas para definir previamente um caminho de exploração para o estágio, não cheguei a nenhuma conclusão convincente, que me fizesse acreditar que valia a pena a direcção. Assim, avancei para conhecer primeiro o principal objecto de estudo – os alunos e a realidade escolar – e só depois escolher a abordagem.

Durante uns tempos explorei a possibilidade de estudar sobre o ensino artístico com alunos surdos. A Escola Soares dos Reis faz um bom trabalho com os alunos que têm essa dificuldade, mas a escolha deste tema implicaria assistir a aulas de outros professores, com outro horário, o que tornou esta área com interesse, pouco viável. Assim, tendo como base os alunos das turmas da professora Leonor Soares, recorri a essa realidade. Apesar de o meu olhar se sentir atraído sobretudo por aquilo que para mim era novidade – as questões da escola - acabei por ter vontade de enriquecer esta experiência com uma área que me fosse próxima. Dessa forma, pensei que poderia fortalecer o meu desempenho (quase) inaugural neste papel e em simultâneo apregoar ou defender ideias em que acredito. A decisão pela área da Tipografia foi um encontro que não aconteceu antes por estar tão próximo. Está relacionada com a minha área de formação e, apesar de ainda ter um longo caminho de trabalho para aperfeiçoamento na sua utilização, tenho um forte interesse pelo tema. Foi este gosto pela tipografia e a vontade de o levar até aos alunos que me fez ponderar a sua exploração também neste relatório, estabelecendo assim uma ponte entre aquilo que fazia parte da minha formação anterior e aquilo que levarei de novo com esta experiência.

Porquê a Tipografia na Soares dos Reis?

Havendo uma oficina tipográfica na escola, poderia tornar-se desadequada a intenção de trazer a tipografia para as aulas de Desenho. No entanto, como veremos à frente com mais pormenor, o interesse desta proposta não estava

no trabalho tipográfico rigoroso, ou no valor da letra em si, mas na sua expressão livre, que facilitasse a construção de uma composição visual. A ideia seria tirar proveito da forma das letras, explorando o seu valor plástico e eventualmente tirando também proveito do seu valor simbólico, uma vez que está associado à expressão oral. Este modo de construção de letras e composição a partir delas, pode ser também considerada uma forma de Desenhar que explora sentidos que extravasam a forma de o fazer convencionalmente.

Apontamento Histórico sobre Tipografia

Etimologicamente *tipografia* significa, do grego, forma (*typos*) e escrita (*graphein*). As diferentes maneiras de desenhar o alfabeto deram origem a uma nova área de estudo, trabalho ou *arte*.

A base da escrita e da tipografia contemporânea ocidental têm origem nos tipos ou caracteres Romanos que imperam desde 50 d.c. A letra latina que atingiu a sua forma “perfeita e sublime” na época dos imperadores romanos Augusto, Nerva e Trajano, foi herança dos alfabetos Gregos e Fenícios. Apesar de terem sido os Egípcios, por volta de 1500 a.c, a desenvolver um alfabeto fonético com 23 ou 24 caracteres, representando consoantes, foram os marinheiros e comerciantes Fenícios, em 1000 a.c, cujas preocupações se centravam mais no sentido prático do que mágico, quem gradualmente adoptou este alfabeto (Egípcio) e assim lançou a base para os alfabetos usados actualmente. De facto, foi a partir de uma necessidade de comunicação que os diligentes Fenícios reconheceram a superioridade de um alfabeto fonético em relação a um complexo sistema de escrita baseado em pictogramas.

Foi a partir deste alfabeto, agora Fenício, que os Gregos adicionaram as vogais. A partir dos Gregos, quem adoptou o alfabeto foram os Etruscos, cuja cultura foi o berço da cultura latina. Posteriormente os Romanos, colonizadores em expansão territorial, adaptaram o alfabeto Grego/Etrusco à sua língua e fonética.

O alfabeto era geralmente esculpido em pedra, técnica que só gradualmente se foi aperfeiçoando com o melhoramento das ferramentas e com a progressiva exigência estética. Inicialmente as letras não tinham acabamentos terminais e as hastes eram de grossura regular. Mais tarde os ditos “acabamentos terminais” começaram a ser mais trabalhados e deram origem ao que designamos por serifas. As hastes, por sua vez, ganharam contraste que, em tipografia, significa/representa a relação entre espessuras. Da responsabilidade dos Romanos não ficou apenas o desenvolvimento dos valores fonéticos do

nosso alfabeto, mas também a forma das letras, a sua estética e relações recíprocas (espacejamentos). As soluções encontradas foram desde as letras de pompa e celebração àquelas mais condensadas para situações mais económicas ou mesmo uma grafia tosca para documentos realizados à pressa. Já na Renascença, centrados na constante busca de perfeição e harmonia a partir de regras e proporções numéricas que se traduzissem em figuras geométricas elementares, os calígrafos italianos acreditaram poder encontrar uma estética mais qualificável, utilizando a régua e o compasso na construção das letras. Estes talvez tenham sido os primórdios da vectorização das formas das letras, o que é hoje a base da tecnologia das fontes digitais. Como base para estes estudos que faziam, os renascentistas recusaram as letras Góticas, que eram as contemporâneas, para retomarem as origens Romanas.

Quando falamos de Design editorial, podemos recorrer a Veneza para encontrar as suas origens. É nos finais do sec. XV que saem os primeiros livros modernos, realizados com a ainda novíssima tecnologia da imprensa, moldando a “littera antiqua” em caracteres de chumbo. Apesar de ter sido Gutenberg a levar, em 1455, o primeiro livro impresso com tipos de chumbo para o mercado, foi sobretudo (mas não só) em Itália que esta técnica floresceu. Ainda assim, é a Gutenberg que esta invenção é incontestavelmente atribuída. O mestre ourives de Mainz, na Alemanha, criou um novo tipo de livro que parecia escrito à mão, mas era gravado mecanicamente. A impressão da Bíblia de 42 linhas marcou, de facto, a abertura de uma expansão da escrita sem antecedentes. A cravação das letras em metal abrandou o aperfeiçoamento estético das letras, mas deixou de estar susceptível aos erros dos copistas. Passou de *manu-scriptos* e de *cali-grafia*, para *tipo-grafia*. A partir de então, os responsáveis pela evolução da tipografia passaram a ser os mestres tipógrafos. Posteriormente começou-se a falar de letras fundidas, *founts* ou fontes.

Bastante mais tarde, não podemos deixar de referir outro marco na evolução da tipografia e da escrita. Entre os finais do sec.XIX e princípios do sec.XX, surgiu a máquina de escrever para a qual foram desenvolvidos caracteres mono-espaçados que ainda hoje utilizamos.

Um dos maiores sucessos no desenho de tipos do sec.XX foi a família de fontes Times New Roman, encomendada em 1931 pelo famoso jornal Britânico. O seu autor, Stanley Morison, foi uma importante figura do amplo movimento

reformista que cunhou a tipografia britânica na primeira metade do sec.XX. Escreveu os *First Principles of Typography*, que cito em parte nas seguintes linhas, onde revelou uma posição conservadora que se opunha aos impulsos vanguardistas da *neue typographie* alemã.

“A tipografia é o meio eficaz para conseguir um fim essencialmente utilitário e só acidentalmente um deleite estético, já que o gozo visual das formas raramente é a aspiração principal do leitor.(...)”

A partir deste pressuposto, deduz-se que a impressão de livros feitos para serem lidos ofereça uma margem muito reduzida para realizar tipografia “original”. Até a mediocridade e a monotonia na composição são muito menos nocivas para o leitor que a excentricidade ou a excessiva informalidade. Os artifícios desta natureza são desejáveis, e até essenciais, nos impressos de propaganda, sejam estes de tipo comercial, político ou religioso, porque em tais impressos só a novidade é capaz de ultrapassar a indiferença.” (Stanley Morisson, cit. In Heitlinger ,2006:141)

Outro incalculável sucesso foi a introdução da Linotype e da Monotype. A composição de tipos mecanizou-se e pôde dar resposta a um público cada vez mais sedento de informação, conseguindo produzir como nunca antes tinha sido possível, impulsionando assim o desenvolvimento da humanidade, valorizando sobretudo as ciências a arte e a educação.

O estilo gótico nos tipos de letra é outro fenómeno que não pode ser deixado de parte uma vez que, ainda hoje, esta escrita secular (que não tem assim tão boa leitura), continua a fazer sucesso sobretudo entre os mais jovens. O seu carácter críptico e místico é bastante apreciado pelos adeptos do ocultismo, do satanismo e da astrologia. No entanto, a angulosa brutalidade destas “letras quebradas” é utilizada em aplicações desde o rótulo de cerveja ao cartaz de hip hop ou mesmo o jogo de consola. Este estilo tipográfico tem atravessado o milénio desde o desmoronar do império Romano, acompanhando as diferentes mudanças.

Já referido anteriormente, o mais importante movimento que avançou com a renovação da tipografia e do desenho gráfico do sec.XX - o *neue typography*, na Alemanha - dinamizado por Jan Tschichold foi, de facto, uma importante referência que ainda hoje nos influencia. A *nova tipografia* tratava sobretudo da composição tipográfica, enfatizando a expressão adequada da hierarquia dos

conteúdos através do rigor da solução minimalista, a assimetria no layout, o contraste de cores, dos pesos e dos tamanhos dos tipos sem serifas. Os esforços reuniam-se na direcção de melhor adaptar a tipografia e o desenho gráfico aos tempos modernos. “Este movimento nunca teria obtido a expansão que hoje tem na Europa Central, se não tivesse respondido às necessidades reais do mundo de hoje. As soluções propagadas são exemplares porque o programa da *neue typography* quer, antes de mais, adaptar sem preconceitos a tipografia às tarefas que tem de desempenhar.” (Anos 20, Jan Tschichold).

Em paralelo ou como consequência da *neue typography*, a *onda* do modernismo caminhou na direcção do abandono do ornamento e na progressiva simplificação da tipografia e das composições gráficas.

Nos anos cinquenta, altura de pós-guerra, sentiu-se a necessidade de criar um tipo de letra de carácter neutro, que não estivesse associado a nenhuma cultura, de forma a poder expandir-se internacionalmente, sem quaisquer denotações. Moderna, funcional e neutral, a Helvética surge numa altura em que se dão os primeiros passos para a globalização. Apesar de alguns entraves com que se deparou pelo caminho, a Helvética foi a fonte mais utilizada nos anos sessenta e setenta e passou a ser a fonte universal e global da segunda metade do século XX.

A par do aparecimento e expansão da Helvética, Adrian Frutiger desenha aquela a que muitos chamam o *tipo do século*. A Univers, também com projecção universal (como o próprio nome ambicionou), sobrevive e atinge o seu sucesso, por ter conseguido obter um carácter mais artístico e humano do que a sua concorrente. A polémica Helvética era, para muitos, intitulada como a *fonte sem personalidade*. A criação da Univers marcou uma etapa de transição por ter sido desenhada para dois suportes: a composição em tipos de metal (*hot type*) e a fotocomposição (*cold type*). A fotocomposição já tinha sido introduzida anteriormente, mas só na década de cinquenta é que se impõe. Este processo permitiu abdicar das peças de metal para passar a utilizar *typeface masters* em película transparente que, com luz, projectavam sobre papel fotográfico, a imagem dos glifos dispostos nos ditos *masters*. Desta forma era possível ajustar o tamanho da fonte ao corpo pretendido. Esta inovação tecnológica revolucionou o sistema de impressão de tal forma que em menos de vinte anos os tipos de metal tinham entrado em desuso. Hoje já

ninguém pensa em fotocomposição ou em composição de tipos em metal, a não ser como modo de revivalismo ou por paixão a uma *arte*. O universo digital de fontes priva-nos hoje do ambiente quase poético em que o trabalho tipográfico era feito: o cheiro, as máquinas, as caixas com os tipos... No entanto, permite-nos ser eficazes na capacidade de resposta exigida nos dias de hoje e liberdade para ousar adaptações a partir das fontes, segundo as nossas necessidades. *(informação trabalhada a partir da obra de Heitlinger, 2006)*

A Tipografia na Escola Soares dos Reis > Presente e Passado

Os alunos da escola Soares dos Reis têm a particularidade de frequentar uma disciplina de *projecto* com especificidades correspondentes ao curso/especialização que escolheram.

A abordagem tipográfica realizada na escola está especialmente presente, de forma explícita nos seus conteúdos, no curso de Design Gráfico. No entanto, a sensibilidade e o relacionamento entre os alunos permite enquadrar vagamente no universo tipográfico, aqueles cujo contacto com o mesmo não é tão directo. Formalmente este conteúdo não se insere nos outros cursos, mas na verdade, a relação acaba por estar implícita.

Por consequência do seu percurso histórico, as possibilidades tipográficas na escola Soares dos Reis, não se esgotam no facto de os alunos terem acesso ao seu universo digital e estético, mas permite também o contacto com a composição e impressão através de tipos móveis.

Não existindo hoje como disciplina, a sala/canto de composição está disponível sempre que os alunos necessitem ou tenham vontade de explorar a impressão com tipos móveis para algum trabalho. Descomprometidamente perguntei, numa das turmas a uns alunos, se faziam uso desse recurso e vários alunos responderam afirmativamente, o que demonstra sensibilidade e interesse pela técnica.

Em pesquisas electrónicas, encontrei um testemunho deixado por um ex-docente da disciplina de tipografia na escola Soares dos Reis que hoje é apenas colaborador, sentindo a necessidade de eternizar a sua experiência e saber, relata a actividade que exerceu desde 1986, com uma escrita despreocupada, mas carregada de afecto, denotando-se a paixão pelo que fazia.

Todos estes aspectos reúnem, na Soares dos Reis, um contexto convidativo à abordagem tipográfica.

Dois motivos para a presença da Tipografia no Ensino Secundário

1. Relação escola – casa

Cada vez é mais importante que o trabalho feito na escola não seja um acto isolado, mas uma ponte para a vida que se tem fora e para além dela. A separação entre a escola e o “mundo exterior” deve existir, mas não como um caminho paralelo. Faz sentido o cruzamento entre as duas realidades e, não acontecendo, é mais difícil ter os alunos connosco naquilo que lhes propomos. Estes precisam de encontrar sentido para aquilo que estão a aprender e se assim for, possivelmente a motivação será maior.

As letras do alfabeto, por exemplo, são formas, como já vimos, são registos com um elevadíssimo potencial artístico. Para além dos sítios onde é esperado encontrar apontamentos tipográficos para informar ou indicar, a comunicação gráfica explora hoje a tipografia com bastante frequência na nossa cultura. Esta tornou-se um tipo de linguagem familiar para todos nós, especialmente para as gerações mais novas ou para quem está mais desperto para essa área. Ainda assim, apesar de estarem presentes no nosso dia-a-dia, como nos diz Andrew Howard no catálogo da exposição do silo sobre o alfabeto (2007), nem sempre paramos para reflectir sobre a extraordinária natureza destes sinais gráficos e a forma como eles funcionam. Nesse sentido, tem interesse a abordagem tipográfica não só como forma interessante de exploração, mas também porque pode ser muito rica e produtiva no estabelecimento da relação entre o que os alunos encontram fora da escola, e aquilo que estão a fazer nas aulas.

2. Flexibilidade

Partindo da convicção de que a tipografia é uma área de abordagem com pertinência para os alunos, resta salientar em que medida é que esta pode também vir a propósito no contexto escolar. Neste ponto pretendo realçar a flexibilidade como um aspecto que valoriza a integração da abordagem tipográfica na escola.

Sendo uma linguagem actual, a tipografia e os seus estudos já têm séculos de existência, fundamentais para a compreensão e sensibilização da natureza deste trabalho, assim como o entendimento das problemáticas e pensamentos que rondam a realização deste registo gráfico.

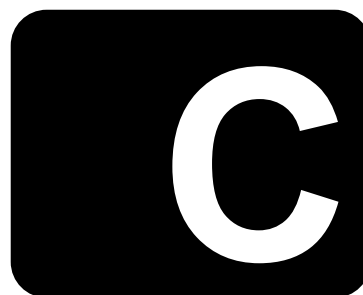
Por outro lado, é igualmente enriquecedor entender o funcionamento de realização manual dos tipos, tomando consciência, por exemplo, das exigências visuais que implica e o seu funcionamento em diferentes escalas, manchas e conjuntos.

A partir destas duas grandes áreas da tipografia (História e Desenho), conseguimos entender a flexibilidade que esta nos proporciona em termos de currículo escolar do agrupamento de Artes no Ensino Secundário. Ainda que possa não estar objectivamente em nenhum programa, por existirem outras prioridades, a tipografia poderá ser abordada de forma integrada com outros conteúdos, enriquecendo-os. Assim acontece, por exemplo, na parte teórica, que se associaria, sobretudo, à disciplina de História e Cultura das Artes, pois encontramos na tipografia um papel historicamente relevante, motor de variadas mudanças sociais e artísticas que ocorreram, como já vimos anteriormente. Estas referências, associadas a paralelos estabelecidos com situações existentes na actualidade, mostrando a importância e valor que, com discrição, o trabalho tipográfico consegue gritar, seriam o suficiente para despertar a sensibilidade dos alunos para o fascinante universo tipográfico que contribuirá positivamente para os seus trabalhos. Na parte prática, a abordagem tipográfica poderá estar associada às disciplinas de Oficina de Artes, Desenho A ou ainda, na Escola Soares dos Reis, à disciplina de Projecto. Por se tratar de um elemento gráfico, a tipografia pode ou não ter protagonismo

nas propostas. Esta possibilidade dá ao professor a vantagem de se poder ajustar ao programa conforme seja mais conveniente, continuando a tirar partido da exploração tipográfica (no limite apenas como sensibilização).

A tipografia é criada a partir de desenho/formas rigorosas que devem ter como base uma intenção de funcionalidade. Este exercício de representação rigorosa para a melhor compreensão da estrutura de uma letra, assim como o seu comportamento e forma final, poderia ser uma das maneiras de abordar este tema. Por outro lado, a apropriação de tipografia já existente ou a criação mais espontânea de letras (bi ou tridimensionais) para estudar a composição visual ou com outros objectivos, também constitui uma possibilidade de exploração da tipografia.

Desta maneira, como já vimos, verificamos que a exploração tipográfica pode ser abordada, pelo menos, nas disciplinas de Desenho A, História e Cultura das Artes, Oficina de Artes e Projecto, estabelecendo, ou não, uma relação de interdisciplinaridade entre elas.



Capítulo III

Aplicação > Exercício proposto

Tipografia > Limites e Possibilidade

O presente programa é elaborado dentro de princípios de flexibilidade, continuidade, unidade e adequação à realidade. (programa de Desenho A, 2001:5)

Foram estas características do programa de Desenho que tornaram possível o ajuste da tipografia aos conteúdos da proposta que leccionei e que a poderá tornar também convidativa em futuros contextos.

Depois de optar pelo tema da tipografia, desejei que a experiência de estágio estivesse a ela o mais ligada possível, de forma a poder aproximar-me do seu real potencial. Com a perspectiva de poder leccionar uma unidade procurei, então, encontrar aquela em que esse trabalho fizesse sentido. Não correspondendo a tipografia aos requisitos do programa, muito menos aos do exame, pude solucionar a questão precisamente pelo factor flexível desta área. Optei pela unidade onde se previa abordar a composição visual com os conceitos de ritmo, movimento e tempo, não só por permitir enquadrar a tipografia, mas também por ser uma área onde sentia maior à vontade nos conteúdos, o que me permitiria um melhor desempenho. Este último requisito constitui um dos benefícios de ser estagiária e poder escolher estrategicamente a unidade a leccionar, o que não corresponde, naturalmente, à realidade da profissão.

Para elaborar a proposta, tive especial atenção às seguintes variáveis: o objectivo principal da proposta (composição visual, ritmo, movimento, tempo), o objectivo secundário (sensibilização para a composição com tipografia), o tempo disponível e a altura de realização da proposta (três últimas aulas do segundo período). Com estes dados concluí que, em primeiro lugar, deveria realizar uma apresentação teórica, não muito extensa, mas esclarecedora, onde pudesse mostrar aos alunos exemplos de diferentes comunicações possíveis com tipografia, enfatizando o facto de a mesma palavra com

diferentes tipos de letra, comunicar coisas diferentes. Desta forma poder mostrar que para comunicar visualmente um conceito ou uma ideia com tipografia, importa muito o tipo de letra utilizado. Seguindo para exemplos de composição visual com tipografia, procurei mostrar alguns onde fosse claramente visível os conceitos de ritmo, movimento e tempo, assim como outros associados a este, tal como o peso, o equilíbrio e a tensão. De seguida, tendo em atenção o final do período, altura em que os alunos têm muito trabalho, optei por propor um exercício onde lhes era permitida bastante liberdade. Com três blocos de noventa minutos disponíveis, a proposta para os alunos foi a realização manual de uma composição visual que revelasse ritmo, utilizando as letras como elemento gráfico principal. Estas letras foram também elaboradas pelos alunos a partir de materiais variados e para a sugestão do ritmo representado na composição, basearam-se numa das três músicas que escolhi para a proposta.

A opção pelo registo manual deveu-se ao facto de os alunos poderem, mais livremente, explorar as possibilidades de composição, exercitando assim uma destreza visual. Bruno Munari num dos seus cursos defendia, a certa altura, que o *“o acto manual ajuda bastante à compreensão do fenómeno, pois o estudante pode então compor qualquer coisa”* (Munari, 2009: 29).

Sendo esta uma questão infrutífera, por entrar no campo das suposições, seria supérfluo referi-lo. No entanto, apesar de também já ter feito referencia anteriormente, não é indiferente o quanto uma proposta destas ganharia com mais tempo ou, pelo menos, mais tempo de qualidade. Por ter sido o final do período, a agitação e cansaço são factores que não permitem concentração e dedicação por inteiro. Por outro lado, o facto de ser um curtíssimo espaço de tempo, também não permitiu planificar uma proposta mais elaborada e envolvente como poderia ser desejável para os mesmos conteúdos. Contudo, foram estas as possibilidades e as limitações com que pude contar e que, ainda assim, produziram resultados.

Preparação > Planificação e propostas

Estratégias

Ao passar de observadora-participante a mentora de uma unidade curricular, fui aproveitando para olhar para as aulas com *outros olhos*, enquanto planeava a proposta e procurava estratégias de intervenção. Tentei perceber de que forma é que esta poderia ser útil para aquele grupo de alunos e de que maneira os deveria abordar. Ao mesmo tempo que gostava que fosse útil e interessante, tinha de responder ao que era proposto pelo programa, o que implicaria alguns contornos específicos.

Observando, mais uma vez, a diversidade entre os alunos e pensando na forma como os poderia desinstalar ou baralhar nas suas posições, pensei em fazê-lo, como também escreverei à frente, alterando o espaço e criando uma proposta que se distanciasse do que tinham vindo a fazer ao longo dos períodos. Na realidade, a alteração do espaço também beneficiaria a distância que sentia entre o professor e os alunos, o que me agradava. As estratégias que ia encontrando iam servindo convenientemente as duas partes.

A parte prática

Apesar de inicialmente estar reticente em relação às formalidades a que a preparação das aulas está sujeita, acabei por entender a sua pertinência, enfrentando a imensa burocracia que lhe está associada. De facto, o professor tem um papel de responsabilidade perante os alunos e os seus responsáveis, que cada vez mais implica um prestar de contas sobre aquilo que faz e as decisões que toma. Daí que, o professor, deva registar e justificar as suas intenções na planificação das aulas. Aquilo que faria em auto-gestão e segundo a sua consciência, hoje deve fazê-lo segundo normas pré-estabelecidas na escola ou no ministério. Estas medidas servem também para procurar um profissionalismo e rigor crescentes na profissão de docente.

As planificações têm, pelo menos, três funções. A principal é a estruturação e orientação do pensamento e desempenho do professor, mantendo-o consciente dos pontos que a sua acção pretende atingir, assim como os tempos a que deverá responder. O professor tem assim uma orientação que o defende, no caso de haver uma inspecção ou ainda se algum encarregado de educação questionar o seu trabalho. Os planos de aula podem respeitar modelos standart, limitando o papel do professor ao seu preenchimento e poupando-lhe assim trabalho. No entanto existe outro formato, com o qual concordo, em que existem pontos obrigatórios, mas o plano em si é elaborado pelo professor de forma personalizada, como ferramenta prática e útil para o seu trabalho.

Na escola Soares dos Reis, enquanto estagiárias, utilizámos a planificação realizada pela professora Leonor Soares que continha os seguintes ítems: Conteúdos, Objectivos/Competências, Estratégias/Actividades e Recursos/Material. De entre os quatro pontos, preenchemos os dois primeiros (Conteúdos, Objectivos/Competências) de acordo o que está pré-estabelecido no plano da disciplina para a unidade em questão. O seguinte (Estratégias/Actividades) corresponde ao nosso plano individual e estratégias de abordagem para a realidade de turmas com que trabalhamos e o último (Recursos/Material) à previsão que fazíamos do material que os alunos iriam precisar. Portanto, no sumário/plano para as aulas leccionadas nesta proposta, os conteúdos centraram-se nos processos de análise e síntese, tendo em conta ensaios e técnicas, domínios e conceitos da linguagem plástica, cor, movimento e tempo, espaço e volume. Como objectivos, pretendíamos o domínio dos conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica, a exploração de diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos que permitissem a aquisição de gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias. Assim como a utilização fluente de metodologias planificadas com iniciativa e autonomia. As competências a atingir pelos alunos seriam a manipulação e sintetização, interpretando e comunicando.

Para as estratégias/actividades a adoptar, aponte a exposição teórica sobre tipografia, composição, ritmo e movimento por parte do professor (apenas numa primeira fase) e a experimentação, estudos, planeamento e conclusões

por parte dos alunos. Como recursos, registámos os materiais necessários para a elaboração do trabalho.

Realizei também um registo detalhado com a previsão dos tempos que cada momento poderia demorar, o que se tornou útil na organização prévia da aula e na sequência dos acontecimentos, mas nem sempre na previsão dos tempos reais que a aula demora.

Na elaboração da proposta (que se encontra em anexo), ponderei vários formatos escritos e de papel, procurando aquele que fosse o mais prático e objectivo possível, sendo também interessante. Não posso afirmar que o tenha conseguido absolutamente, contudo, batalhei nesse sentido, compondo um texto detalhado, ainda que condensado no que entendi ser o essencial. Apliquei-o num formato de papel particular que fosse menos susceptível de se perder no meio de outras folhas. Optei, então, por colocar o texto em metade de uma folha A4 na horizontal, podendo ser dobrada ao meio e pousada em cima da mesa. Na outra metade da folha, coloquei uma proposta facultativa e motivadora onde os alunos podiam exercitar e consolidar a aprendizagem de alguns dos conceitos que envolvem uma composição visual. Recorrendo a alguns elementos gráficos (linhas, pontos e formas) os alunos deveriam preencher cada um dos quadrados com uma composição correspondente ao conceito ditado (movimento, ritmo, tensão e equilíbrio).

Realização > Apresentação e resposta dos alunos

Para as aulas de apresentação, planeei dois grandes momentos, subdivididos. O primeiro para ler a proposta com os alunos, fazer a motivação e apresentação teórica do tema e exercício. Para isso, realizei um documento digital original, a partir do qual promovi a discussão e o debate entre os alunos ao longo da apresentação e da demonstração de exemplos. Na segunda parte da aula, como tinha a preocupação de não os deixar unicamente a planear o projecto, pois isso, por norma, levava-os a dispersar, pensei em arrancar de imediato com uma *tarefa* associada à unidade que também lhes pudesse ser útil para a proposta de trabalho. Como já explicitiei anteriormente, propus aos alunos que realizassem uma letra a três dimensões, recorrendo aos materiais existentes. Assim, como não havia muito tempo, os alunos foram pensando na proposta, agindo.

Para a apresentação, como já referi também por outros motivos, solucionei a constrangedora forma como a sala está disposta, com uma enorme distância entre os alunos e mais ainda entre estes e o professor, juntando algumas mesas para formar uma só. Isto também com o pretexto de os materiais que se encontravam no centro, serem para o usufruto de todos. Considero esta forma mais relacional e permeável à conversa, o que pode ser mais construtivo em determinadas situações, como foram estas aulas de apresentação. Este modelo não é viável para todas as aulas, com este número de alunos pelo carácter informal que promove e porque para funcionar em termos de proximidade, não resulta na questão do espaço disponível para o trabalho de cada aluno, pois a junção de todos os estiradores resultaria numa dimensão desapropriada.

Os alunos revelaram prazer na elaboração do trabalho, o que abonou em seu favor. Foram aulas com uma mistura de stress e descontração que acabou por funcionar bem. As três músicas propostas a repetir durante todas as aulas, imprimiram um ambiente próprio que isolava estas aulas do resto. Contrastava

com as noitadas que os alunos andavam a fazer para terminar outros trabalhos, assim como outras preocupações associadas ao final do período.

No registo que escolheram, em parte motivados por nós, muitos alunos optaram pelo carimbo, realizado a partir de batatas, esferovite, frutas, cartão ou outros materiais. Esta era a forma que com mais simplicidade e também rapidez, permitia obter e explorar os efeitos visuais, realizados inicialmente com casualidade e possibilitando posteriores conclusões sobre aspectos da composição visual que incluíam alguns dos conceitos requisitados na proposta (ritmo, movimento, tempo) ou que poderiam estar subentendidos nela (peso, equilíbrio e tensão). Temo que algumas das respostas não tenham tido tempo de maturação suficiente, embora algumas delas tenham atingido os objectivos propostos.

“Não pensar antes quer dizer deixar de fora a razão e usar a intuição, começar a dispor as formas ao acaso, reagrupar, dividir, mudar, fazer outras junções, reagrupar, deslocar, rodar, girar a folha, trocar, até que a combinação das formas, que lentamente adquiriu consistência, possa sugerir a maneira de rematar a composição” (Munari, 2009: 48)

Se por um lado me fascinava a quantidade de experiências que os alunos faziam, pelo entusiasmo que revelavam e pela forma destemida como arriscavam e encaravam a folha de papel, por outro procurava constantemente encontrar uma intenção nos seus trabalhos. Havia uma música que seguiam e que pretendiam expressar plasticamente. Questionava-me como avaliaria alguns dos trabalhos que poderiam ser fruto do acaso...

Neste momento questiono-me antes porque estaria eu a pensar na avaliação, quando os alunos estavam, de alguma maneira, a tirar proveito da proposta? Uma *pré-ocupação* como novata? Ou uma preocupação consciente?

Avaliação > Parâmetros, Objectivos e Resultados

A avaliação, em termos formais, serve para referenciar o trabalho dos alunos numa escala que permita nivelar o seu trabalho e desempenho. No entanto, quando pensamos na avaliação, integrada num processo de ensino - aprendizagem, verificamos que esta pode significar bem mais do que isso. A referência quantitativa ao trabalho feito pelos alunos tem de existir, mas o complexo da questão está nos aspectos do trabalho em que esta se baseia. Se a um *“limitado espectro de questões apresentadas nos testes”* (portfólio: para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva, 1994) ou se a um processo desenvolvido pelos alunos ao longo do período de aulas.

No caso da disciplina de Desenho, é mais fácil que a avaliação represente o percurso do aluno, pois o próprio desenho é um processo prático que se aprende, fazendo, (praticando/ realizando) e no qual o professor pode ter um papel pró-activo, acompanhando o seu desenvolvimento de onde não se excluem os erros.

As vantagens deste acompanhamento, por oposição a uma situação de teste ou exame são o facto de não haver constrangimentos de tempo, limitado a um par de horas (apesar de haver prazos de entrega a cumprir); a questão do primeiro registo não ser necessariamente definitivo, podendo ser aperfeiçoado ou eventualmente reformulado, dando a oportunidade ao aluno de reflectir e desenvolver um sentido crítico. Para além disso, há ainda a vantagem dos alunos se poderem envolver no reconhecimento dos seus pontos fracos e fortes bem como os dos seus pares, o que ajuda na superação das suas dificuldades. Por fim, este tipo de avaliação possibilita o desenvolvimento das capacidades metacognitivas dos alunos, permitindo a dita revisão e reformulação dos seus trabalhos.

As abordagens à questão da avaliação são tão diversas quanto complexas. Por mais que se escalelize, dificilmente se chega a um consenso profundo. Há

sempre alguém que surge com um ponto de vista que consideramos pertinente e ainda não tínhamos pensado, ou então, com o qual não concordamos.

Em torno desta questão surgem numerosos estudos que vão orientando o pensamento e apurando a prática do professor, embora muitas das conclusões que daí se retirem sejam facilmente reinterpretadas e se encontrem em constante reformulação pela quantidade de casos particulares ou excepções que encontramos a todo o momento.

Se os estudos existentes sobre a avaliação fossem estanques, provavelmente tornaríamos redutor este processo, uma vez que no ensino aquilo que se aplica hoje não será, necessariamente, o melhor para amanhã. Vivemos numa sociedade em constante mutação e a avaliação é aplicada a pessoas com todas as suas especificidades.

“Para levar em conta as diferenças e pensar as regulamentações individualizadas, no quadro de um dispositivo e de sequências didáticas, é necessário afrontar uma complexidade que descarta definitivamente receitas, modelos metodológicos prontos a uso.” (Perrenoud, 1998: 102)

É uma questão que, à semelhança de um pequeno cobertor, não cobre os pés e os ombros ao mesmo tempo e, apesar de deixar parte do corpo sem problema nenhum, vai implicando manobras de desconforto para conseguir, de posição em posição, satisfazer as partes não abrangidas. Este desconforto é aparentemente *mau* por cansar, por ser uma procura incessante de uma solução melhor para cada caso, mas é *bom* exactamente pelo mesmo motivo. Porque estimula a desinstalação e a possibilidade forçada de olhar para perspectivas diferentes, não permitindo *adormecer*.

Esta inquietação é por norma, uma preocupação unicamente do professor. Sendo este que toma a decisão final, desresponsabiliza-se o aluno do processo de avaliação, tornando-o mais impositivo do que educativo. Permitir que a avaliação seja mais transparente perante os alunos ou fazer com que estes se sintam parte do processo (apesar de não o poderem fazer na totalidade), faz com que o grau de incompreensão de ambas as partes seja reduzido. As classificações são mais bem aceites, pois todos conhecem o percurso e as regras que permitiram aí chegar. A propósito desta situação, houve um detalhe

que me surpreendeu durante o estágio. O facto da grelha de avaliações da professora Leonor Soares não ser para o seu uso exclusivo, mas pelo contrário, poder ser consultada pelos alunos com tranquilidade. A forma como esse assunto era abordado, acrescido de um cuidado e preocupação em esclarecer as dúvidas, conversando ou, no limite, criando apontamentos por escrito no trabalho de cada aluno, permitiu uma enorme comunhão entre aquilo que lhes era pedido, a forma como eram avaliados e os pontos em que falhavam, tornando a relação com a avaliação perfeitamente transparente e pacífica. Perrenoud (1998:104) reconhece inclusivamente que *“melhor seria falar de observação formativa do que de avaliação, tão associada está esta última palavra à medida, às classificações, aos boletins escolares, à ideia de informações codificáveis, transmissíveis, que contabilizam os conhecimentos. (...) A observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem preocupação de classificar, certificar, seleccionar.”* Apesar de nos poder agradar uma situação como a descrita anteriormente, sabemos que não é com essa vantagem/realidade que contamos e, como tal, devemos-nos ir adaptando às diferentes situações, conscientes do nosso papel, não ditador, mas orientador.

As oscilações e injustiças na questão da avaliação, devem-se sobretudo ao facto de esta se realizar a partir do olhar de uma pessoa perante a sensibilidade de muitas. Apesar de haver critérios, não podemos esquecer que a avaliação é sempre discutida entre pessoas que têm as suas peculiaridades, merecendo por isso, um cuidado particular. A dificuldade está sobretudo em encontrar, a partir das diferenças de cada aluno, uma matriz que coloque essas diferenças sobre um mesmo olhar valorativo. Para além deste aspecto, é importante ainda salientar que o professor deverá abster-se do seu gosto e opinião pessoal, sendo imparcial, o que dificulta o seu desempenho nesta matéria, uma vez que este facto nem sempre é linear.

“Nenhuma didáctica deveria ignorar a heterogeneidade dos aprendizes (Scheneuwly, 1991). Por mais seleccionado que seja, nenhum grupo é totalmente homogéneo do ponto de vista dos níveis de domínio alcançados no início de um ciclo de estudos ou de uma sequência didáctica. Por mais “neutro”

que seja, nenhum programa está à mesma distância das diversas culturas familiares das quais os alunos são herdeiros.” (Perrenoud, 1998: 94)

No que diz respeito à minha experiência de avaliar, fui tendo oportunidade de acompanhar o processo desenvolvido ao longo do ano pela professora Leonor Soares com os alunos, como já referi anteriormente. No entanto, foi através da unidade leccionada que pude participar efectivamente de um processo de avaliação. Procurei planear de acordo com aquilo que vinha sendo desenvolvido até ao momento, esclarecendo os alunos, à partida, de todos os critérios que iriam ser observados durante a avaliação do trabalho, sendo este um ponto de suprema importância. Os critérios estavam escritos e eram discutidos antes do trabalho iniciar.

Por ser um curto espaço de tempo e assim não poder dar o devido valor ao processo, mas principalmente aos dados das respostas, pensei em utilizar a avaliação para promover a optimização desse tempo disponível, frisando os pontos que iriam ser avaliados e alertando os alunos para a dita postura racional, que, como já vimos anteriormente, nem sempre é linear. Não excluindo a experiência que os alunos poderão ter retirado desta unidade, mas centrando-me nos objectivos concretos que eram propostos, resolvi cotar com maior importância, entre os seis critérios de avaliação aplicados, a demonstração de ritmo/movimento e tempo, a escolha da técnica e o domínio de composição visual revelado. Na demonstração de ritmo/movimento e tempo, verificámos como o aluno transmitia graficamente uma sensação que está associada a um compasso musical ou a uma sequência, assim como os recursos visuais que para isso utilizava (sugeridos na proposta). Em relação à escolha da técnica, sendo esta livre, olhámos para a sua pertinência através do domínio revelado e da forma como esta valorizava a composição. No domínio da composição, tivemos em atenção as opções do aluno para a construção visual, tendo em conta o seu equilíbrio ou a relação com a intenção.

Em segundo plano, com menor relevo, avaliámos a resposta aos dados e a correspondência com a música escolhida. Por último, com ainda menor importância, mas sem podermos deixar de cotar, a gestão do tempo. A correspondência com os dados e a gestão do tempo existiram sobretudo para salientar a importância da leitura atenta da proposta bem como a organização

eficiente do tempo disponível. Estes dois pontos serviram também para manter presente a tónica do exame, assim como para permitir facilmente aos alunos, elevarem as suas classificações. Na correspondência com a música escolhida, avaliámos a capacidade de comunicação do aluno.

Em análise retrospectiva, observo que possivelmente os resultados objectivos ou quantitativos do exercício não corresponderam absolutamente aos resultados subjectivos nos alunos. As classificações finais foram bastante satisfatórias, mas notei um desfasamento por encontrar alguns trabalhos que corresponderam muito positivamente aos critérios de avaliação estabelecidos, mas não da mesma forma à postura do aluno na sua realização. Estes poderiam contestar várias coisas, entre elas, a falta de tempo e as diferentes iniciativas que surgiram em simultâneo nessa altura, incluindo uma prova de recuperação de Desenho que implicou o sacrifício de uma das aulas. Contudo, foi uma situação de escola e as condições eram as mesmas para quase todos os alunos. Muitos mantiveram uma postura exaustiva na procura do ritmo da música e nas sucessivas experiências ou empenho na realização da composição. No entanto, poucos dos alunos com esta atitude tiveram um resultado correspondente. Por outro lado, há o exemplo de uma aluna que resolveu o exercício numa só aula e conseguiu atingir todos os objectivos propostos. Para esta aluna, o resultado final, claramente não terá correspondido àquele que lhe ficou retido, assim como não é equivalente ao restante trabalho que desenvolveu nesta disciplina. Mas será que o resultado quantitativo terá de corresponder ao que o aluno retém? Concordo que a avaliação deverá, tanto quanto possível, representar o aluno no seu processo, para além daquilo que realizou no final, e não unicamente a última parte. Na proposta de avaliação por portfólio (portfólio: para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva, 1994), é referido que este deve poder proporcionar uma *“visão tão alargada e pormenorizada quanto possível das diferentes componentes do seu desenvolvimento (e.g., cognitivo, metacognitivo, afectivo, moral).”*

Se fiquei com a sensação que não ponderei devidamente as avaliações, como posteriormente verifiquei que gostaria de ter feito, serviu esta para me consciencializar que o deverei fazer melhor no futuro.

Depois de tecer considerações sobre a avaliação, continuando a apologia do diálogo, procurei recolher entre os alunos as suas opiniões sobre a pertinência da Tipografia.

Feedback > Considerações dos alunos em relação à Tipografia

Com a finalidade de não limitar este estudo a considerações de quem está *do lado de cá*, pareceu-me fundamental incluir também o contributo objectivo dos alunos. Nesse sentido distribuímos no final do ano um questionário (que se encontra em anexo), que sondava a relação dos alunos com a tipografia. Se consideravam pertinente a temática, justificando, se estavam familiarizados com o universo tipográfico antes do secundário, quando e como foram sensibilizados, se consideravam importante os alunos de artes serem sensíveis à tipografia, quando é que achavam pertinente o primeiro contacto, se tiravam proveito da oficina tipográfica existente na escola e se a sensibilidade deles era diferente por terem contacto com uma oficina de tipos móveis. Por fim tinham um espaço facultativo onde podiam escrever sobre a proposta que leccionei.

As opiniões são, naturalmente, diversas e os respectivos gráficos com a relação entre os resultados, encontram-se também em anexo.

Houve claramente grupos de resposta que se destacaram. Na primeira pergunta, a maioria (92,1%) reconhece a tipografia como uma temática pertinente/relevante. As razões variavam entre o facto de ser *“uma forma de arte”*; *“essencial para a vida de um designer”*; *“com a capacidade de melhorar os trabalhos”*; *“é essencial; sozinha consegue valer mais que uma imagem”*; entre outras. Sobre a situação em que foram sensibilizados, a maioria respondeu através da escola (51 respostas) ou de publicidade (26 respostas). As restantes alternativas tiveram também respostas consideráveis, apesar de menos significativas em número, sendo estas: com os amigos (11 respostas), sozinho (6 respostas), não me lembro (3 respostas) e com a família (2 respostas). Na opção em que podiam responder *outros* só dois alunos o fizeram, mas ambos pertinentes, o que os ajudou a sensibilizar para a tipografia foi a internet ou o desenho de letras. Quando pergunto se os alunos de artes devem ser sensíveis à tipografia, há também uma maioria que responde *sim* (90,5%). Aqui dizem contribuir para uma *“maior cultura”*; *“é*

importante para o dia-a-dia”; “fundamental porque estes alunos devem ter uma maior preocupação com qualidade gráfica dos trabalhos”; “porque permite uma junção escrita e plástica”. Em seguida questionei em que idade consideravam importante sensibilizar para a tipografia. Aqui existem dois grupos fortes que se dividem entre o 2º e 3º ciclo (26 respostas), pois *“quanto mais cedo melhor”* ou *“devem ter sensibilidade para saber apresentar trabalhos sem o “Comic Sans””*. O segundo grupo (38 respostas) acredita que o secundário será a melhor altura para se sensibilizar os alunos para a tipografia, pois antes disso não vão ter maturidade para o entender e será um desperdício.

Perguntando se os alunos tiram proveito da oficina de Tipografia existente na escola, a maioria (76,2%) respondeu que não o faz. Muitos explicitam que tiveram lá uma aula em que lhes foi ensinado o básico, mas que raramente lá vão. Outros, de design de comunicação, aproveitam ocasionalmente para a apresentação de trabalhos. De resto, há poucos que mostraram interesse ou familiaridade com a oficina. Houve inclusivamente uma resposta em que o aluno disse não conhecer nenhuma oficina na escola...! A seguinte resposta, em que perguntei se a sensibilidade dos alunos tinha ficado diferente por terem contacto com a oficina de tipos móveis na escola, manteve-se num registo de pouca familiaridade com o assunto, apesar de a maioria (41,3%) ter afirmado positivamente. Muitos não responderam, mas há alunos que gostam: *“fiquei a perceber a origem e importância dos tamanhos das letras”; “pude perceber a essência, a variedade e a importância da tipografia”; “entendi o seu sentido prático e experimental”*.

Sobre o feedback à proposta de trabalho que apresentei, farei referência na conclusão, uma vez que aí revejo o que se poderá manter ou modificar numa posterior realização do mesmo trabalho.

As conclusões que poderei retirar destes questionários, deverão considerar o facto de terem sido respondidos por alunos da escola Soares dos Reis, onde lhes é proporcionado um contexto diferente das outras escolas. Os poucos que não consideram a tipografia relevante foram os alunos do curso de Produção Artística que quase se ofenderam com o tema da proposta, como se significasse uma desvantagem para a sua condição. Na verdade, ao contrário das expectativas, olhando para os resultados das composições visuais com as

letras, os alunos com pior prestação no panorama geral, foram precisamente os de Design de Comunicação.

Foi interessante perceber que os alunos são sensíveis e valorizam a tipografia, no entanto, percebi que há um pequeno desajuste entre os diferentes conceitos desta temática. Por terem a oficina de tipos móveis na escola, muitos alunos associam a tipografia à construção de texto feita daquela forma. Provavelmente foi a primeira referência que tiveram associada a esse nome, e assim o fixaram. Outros referiam que conhecem a tipografia *desde “o dia em que começaram a escrever”*, e muitos outros fazem a associação directa ao design: *“uma das bases do design”; “porque é importante o estudo das artes gráficas”; “porque tem o poder de mudar ou destruir um trabalho”; “tem a ver com o nosso curso”; etc.*

O que me parece importante é que, entre as diferentes visões sobre tipografia, a grande maioria dos alunos está desperto para a sua utilidade e alguns já também para o seu valor plástico. Isto significa, segundo a amostra, que é uma temática bem-vinda, e onde o professor pode explorar caminhos de abordagem. O facto de ainda não haver um acerto na noção de tipografia é um aspecto que teria de ser tido em conta pelo professor para poder esclarecer os alunos. Provavelmente, estando pela primeira vez na escola, poderia ter entregue um questionário de sondagem antes de elaborar a proposta, de forma a poder ir mais ao encontro das necessidades daqueles alunos nesta temática.

Conclusão

Considerações Finais

Não gostaria de encarar a conclusão como um desfecho, mas sim como uma reflexão sobre aquilo que este trabalho me acrescentou, sobre as possibilidades e questões que me terá aberto para o futuro, não o encarando assim como um documento estanque e finalizado, mas como algo com potencial de continuação ou evolução. Não só como um ponto de chegada desta experiência, mas principalmente como ponto de partida ou charneira para os próximos anos.

Em termos de experiência, a realização deste documento significou uma oportunidade para me obrigar a dedicar tempo à leitura, estudo e reflexão sobre o ensino. Não sendo uma prática que se realize comumente, pelo menos com esta envergadura, penso que tive a preocupação de a aproveitar e me deixar embeber pelas problemáticas com que me ia confrontando, apesar de o tempo para a dissertação ocupar as horas menos nobres do dia, depois do trabalho.

O facto de ainda não ser professora, condicionou naturalmente o tipo de olhar e possivelmente também o tipo de pensamento que não seria o mesmo numa altura posterior. Esta postura traduz talvez o entusiasmo ou surpresa com assuntos comuns na vida de um professor, alguma imaturidade em certos tipos de pensamento que sinto poder ainda desenvolver ou consolidar, mas também pontos de vista ainda sem *vícios*.

O Estágio como Experiência Charneira

O período de estágio, em que me situei entre o papel de aluna e o de professora, será como a *linha de terra* ou a referência *zero* para os pontos a desenhar futuramente, pelo que a apelidei de *experiência charneira*.

Pude aproximar-me da realidade que envolve a profissão, como fui referindo ao longo da dissertação, com a vantagem do tempo e da distância suficientes para

a observação e construção de uma postura que imagino pôr em prática quando estiver no exercício da profissão.

O balanço da experiência foi positivo e vantajoso por vários motivos. O facto de ter estado na escola Soares dos Reis, permitiu-me uma experiência bem mais enriquecedora do que esperava. Pude contactar não só com as turmas que iria acompanhar e as suas dinâmicas, mas também com outras áreas da escola que me eram desconhecidas. A possibilidade de ir *espreitar* as oficinas técnicas, permitiu-me conhecer ou ficar, pelo menos, com uma ideia de como funcionavam.

O facto de estes alunos terem uma formação especializada, fez-me pensar na possibilidade de futuramente não poder, em alguns aspectos, esperar de outros alunos que frequentem escolas ditas *normais* o mesmo que pude verificar nos alunos da Soares dos Reis. No entanto, essa questão já estava prevista e é por essa razão que assistimos à disciplina de Desenho pois, tendo o mesmo programa a nível Nacional poder-se-ia assemelhar às outras escolas.

Outro aspecto que contribuiu para que esta tenha sido uma experiência positiva e de referência no meu percurso foi, sem dúvida, o facto de ter sido partilhada com a professora Leonor Soares e a colega de mestrado Rita Almeida. Ambas já exercem a profissão, o que permitiu que pudesse observar não uma, mas duas formas de estar com os alunos. Apesar de a Rita Almeida estar também como estagiária, conseguiu revelar uma postura expansiva e próxima dos alunos, o que, entre outras coisas, foi trazendo valor acrescentado à minha experiência. Em relação à professora Leonor Soares, poderia referir numerosos aspectos que fui apontando como referência não só na relação com os alunos, como connosco e com outros colegas. Penso que o sentido de responsabilidade a par de um registo afectivo e cuidadoso, serão os principais atributos que retenho.

Abordagem Tipográfica:

A que leccionei > aspectos a desenvolver

Sobre este assunto, antes de referir os *aspectos a desenvolver*, vou fazer o balanço da proposta que leccionei, partindo do *feedback* dos alunos.

Por estar em situação de estágio, não quis colocar no questionário perguntas que levassem os alunos a tecer considerações sobre a minha prestação na sala de aula. Estes poderiam de alguma forma sentir-se tentados/levados a escrever um parecer favorável ao meu desempenho para assim o poder colocar na dissertação. Assim, criei um espaço facultativo em que os alunos poderiam deixar o seu parecer sobre a proposta e eventualmente a prestação da professora.

A maioria considerou a proposta interessante: *foi um trabalho diferente que nos proporcionou mais liberdade de expressão*. No entanto, há alguns aspectos que apontam como falhas e são esses que pretendo rever aqui e ter em atenção se voltar a leccionar esta proposta. Vários referem o facto de ter sido pouco tempo para um *primeiro contacto com a tipografia*. Gostavam de ter explorado *conceitos relacionados com a tipografia* antes de realizar o exercício de composição. O registo em forma de carimbo também não foi consensual. Apesar de os alunos poderem construir letras da forma que desejassem, esta foi a mais estimulada pela escassez de tempo. Referindo a questão da idade, uma das alunas considerou-se insultada ou subestimada por lhe ter sido pedido que realizasse um trabalho com carimbos. Com este facto percebi que o professor, para evitar esta questão, deverá sensibilizar os alunos para a intenção e potencial deste registo. Outra aluna, ainda em relação aos carimbos, questionou-se sobre o motivo de realizar um trabalho sobre tipografia utilizando este registo, quando existe na escola uma oficina dedicada precisamente a esse processo. A tipografia apareceu como pretexto para o enriquecimento de uma proposta de composição visual com ritmo, movimento e tempo, que poderia ser resolvida com qualquer forma visual. Escolhi as letras, com esperança de poder desinibir e sensibilizar para a utilização da tipografia. Referi na apresentação alguns exemplos de composições visuais com tipografia e várias situações experimentais com letras, de forma a abrir as perspectivas dos alunos para além do trabalho regulamentar, que iria ser realizado, como já referi, num espaço de tempo limitado (três aulas). Os alunos, a propósito deste facto, referiram que apesar de ter sido uma boa experiência, a proposta ganharia se dispusesse de mais tempo. De facto, considero que a proposta correu bem como sensibilização, mas com tempo suplementar,

poderia ser subdividida com mais detalhe e assim permitir que os alunos retivessem melhor os conceitos.

Para desenvolver novamente esta proposta, como qualquer outra, teríamos de o fazer de acordo com a realidade das turmas em questão.

Neste caso, a previsão para futuros desenvolvimentos será realizada, partindo da realidade que conheci e da experiência por que passei.

A primeira alteração que procuraria fazer, de acordo com a disponibilidade do programa, e sem a qual não alteraria a proposta, seria o aumento da sua duração, no sentido de melhor poder consolidar os conceitos implícitos nestes conteúdos e assim ir mais ao encontro dos objectivos pretendidos.

De três blocos de noventa minutos, passaríamos a necessitar do dobro (seis blocos).

A letra do molde para as composições visuais, continuaria a abranger qualquer material, mas desta vez apenas aqueles que pudessem servir para carimbar. Seria proposto também que os alunos realizassem uma ou mais letras (desde que não formassem palavras) em três escalas, de forma a melhor poderem interiorizar alguns dos conceitos à frente apresentados.

Desta forma a primeira aula manter-se-ia, com a apresentação e motivação da proposta, seguida do início da realização das letras em 3D. Na seguinte aula, os alunos poderiam continuar com a construção da letra, assim como com a elaboração livre de experiências para conhecer o comportamento do carimbo na folha de papel e em diferentes composições visuais.

Depois da expressão livre, teríamos duas aulas orientadas, onde exploraríamos com os alunos os conceitos que envolvem a composição visual e a definição visual de ritmo, movimento e tempo, respectivamente. Desta forma, ao contrário do formato de proposta reduzido (a que realizei), seria possível criar momentos de confronto directo e esclarecimento de conceitos como peso, equilíbrio/desequilíbrio, tensão, direcção/eixos/vectores, módulo, progressão, variação, repetição, intervalo, continuidade/descontinuidade, simultaneidade, sequência e narração, que, postos em prática, serão menos vagos.

A quinta aula seria para a realização individual da composição a partir da música escolhida, onde o professor poderia também criar um momento de

sensibilização para a forma como a *moldura* ou folha onde se coloca o trabalho no dia da entrega, pode ser também parte da mensagem. Tive o cuidado de expor essa ideia e referir que a valorização ou desvalorização do trabalho pela aplicação da moldura seria tomada em consideração na avaliação, mas penso que esta exposição poderia ser ainda mais cuidada e pensada.

Por último, a restante aula seria para as finalizações, diálogo, visualização de todos os trabalhos e respectiva entrega.

Esta é a forma que resultou da reflexão sobre a maneira como realizei a proposta, no entanto, isto não significa que com nova reflexão não surjam outros acertos ou que outra pessoa não utilize a proposta com outros contornos.

Abordagem Tipográfica

A que proponho > experiências para o futuro

A aplicação da tipografia em algumas das disciplinas do agrupamento de artes no ensino secundário, pela sua pertinência e carácter flexível, é uma proposta que na minha perspectiva será de grande utilidade para os anos vindouros.

Para poder entender e ter uma visão crítica do que acontece hoje em relação à tipografia, é necessário não só uma abordagem que permita o confronto com a forma e as suas variantes gráficas e plásticas, mas também uma que possibilite o entendimento do seu percurso, a história, e a forma como a tipografia evoluiu, marcando o desenvolvimento da cultura ocidental. Esta abordagem nas disciplinas de História e Cultura das Artes, Desenho, Oficina de Artes ou Projecto, permitirá a sensibilização do olhar, do conhecimento e da intervenção dos alunos perante a tipografia. De facto, esta é uma realidade que já não depende exclusivamente de especialistas (tipógrafos), estando hoje acessível a um público mais alargado que, com alguma facilidade, faz alterações conforme a intenção desejada (sobretudo nas áreas do Design Gráfico e/ou naquelas ligadas às artes. Entendo que esta crescente acessibilidade da tipografia deverá, para os alunos que potencialmente tomarão esse caminho, ser acompanhada de um também progressivo estudo, sensibilização ou consciencialização da realidade tipográfica, do seu passado e papel na comunicação visual.

Considerações Finais

“Sobre a profissionalização do ofício de professor, os mal entendidos são mais que muitos. Servimo-nos do profissionalismo ou da profissionalização como um estandarte para sublinharmos a competência” (Perrenoud, 1995:225)

Será mesmo assim? Na prática ou em termos formais, sabemos que sim. É necessária a profissionalização para podermos exercer esta profissão. Mas, na verdade, se nos abstrairmos deste aspecto formal que quantifica o desempenho do professor, facilmente compreendemos que não é esse o parâmetro que dita a sua competência. Esta revela-se no seu dia-a-dia com os alunos e com os colegas. Depende também da verdade com que vive a profissão e aplica aquilo que reconhece ser o melhor que pode e tem a dar.

Sobre a profissionalização, neste caso, também mestrado, considero que é um tempo privilegiado onde o professor se pode dedicar à teorização ou reflexão das práticas de docente e onde também passa pela experiência de estágio que lhe permite observar e participar na realidade escolar. O conjunto desta experiência não é, portanto, uma garantia mas poderá ser um bom contributo para a competência do professor.

A consciência do que verdadeiramente significa ser professor, só a terei (imagino eu) depois de alguma experiência, no entanto, este tempo “*charneira*” de que falo, permitiu-me a percepção do sério compromisso que a escola tem perante a sociedade, formando os seus cidadãos. Para além dos objectivos e desafios diários encontra-se o bem maior que é a educação.

Este compromisso, que se relaciona no seu cerne com a formação geral dos alunos, tem, no nosso caso, a particularidade de poder ser realizado a partir da Arte ou num contexto de formação artística. Esta comunhão beneficia de mais-valias em diversos aspectos, dos quais me sinto fruto e pretendo promover.

A reflexão crítica sobre mim própria, o meu trabalho e as minhas perspectivas e objectivos no que diz respeito ao desafio de ensinar, fizeram-me encarar este Mestrado, não só como “*charneira*”, mas como “*rampa de lançamento*” para uma nova fase com a Educação através da Arte.

Bibliografia

Antunes, A. L. (2001). **Espaços de educação, tempos de formação. Facas garfos e colheres.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Arnheim, R. (1980). **Arte e percepção visual. Uma psicologia da visão criadora.** São Paulo: Biblioteca Pioneira Editora.

Charlot, B. (2000). **A relação com o saber: elementos para uma teoria** (B. Magne, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Crahay, M. (2002). **Poderá a escola ser justa e eficaz? Das igualdades de oportunidades à igualdade de conhecimentos.** Lisboa: Edições Instituto Piaget.

Eisner, E. W. (1995). **Educar la visión artística.** Barcelona: Paidós Educador.

Garanderie, A. (1997). **Crítica da razão pedagógica.** Lisboa: Edições Instituto Piaget.

Giordan, A. (2007). **Aprender.** Lisboa: Edições Instituto Piaget.

Heitlinger, P. (2006). **Tipografia - Origens, formas e uso das letras.** Lisboa: Dinalivro.

Munari, B. (2009). **Design e comunicação visual.** Lisboa: Edições 70.

Perrenoud, P. (2002). **Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação.** Porto: Edições Asa.

Perrenoud, P. (1995). **O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Porto: Porto editora.

Perrenoud, P. (1998). **Avaliação, das excelências à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas.** São Paulo: Editora Artes Médicas Sul, LTDA.

Read, H. (2007). **Educação pela arte**. Lisboa: Edições 70.

Seminário "Os Desenhos do Desenho" (2001). **Os Desenhos do Desenho: nas novas perspectivas sobre Ensino Artístico: actas do seminário**. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da educação, Universidade do Porto.

Sil, V. (2004). **Alunos em situação de insucesso escolar**. Lisboa: Edições Instituto Piaget.

Wong, W. (2001). **Princípios de forma e desenho** (2ª ed.; A. H. Lamparelli, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Outra Documentação Consultada:

Fernandes, D., Neves, A., Campos, C., Conceição, J.M., & Alaiz, V. (1994). **Portfólio: para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva**. In D. Fernandes (Coord.), *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação (2001). **Programa de Desenho A – Curso científico-humanístico de Artes Visuais 10º, 11º e 12º ano**. Lisboa: Autor.

Consulta electrónica:

www.essr.net